Paed. Th. 2226 Johannsen

B.L. 4105. c.

6.

R

Kritik

der

Pestalozzischen

Erziehungs-

und

Unterrichtsmethode

nebst

Erörterung der Hauptbegriffe der Erziehungs-Wissenschaft

R

von

Friedrich Johannsen.

Jena und Leipzig,
bei Christian Ernst Gabler.
1804.

57

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

V o r r e d e.

Die allgemeine Aufmerksamkeit, welche Pestalozzi durch sein Erziehungsinstitut und seine neue Methode erregt hat, verräth zum wenigsten eine für die Pädagogik günstige Stimmung des Publikums. Es scheint der Zeitpunkt gekommen zu seyn, von dem die Nachwelt eine bedeutende Reform des Erziehungswesens einst datiren wird. Diese Reform so

viel möglich zu befördern, das Widerstreben eines Theils der Zeitgenossen gegen dieselbe zu schwächen, ist die Pflicht jedes Freundes der guten Sache der Menschenerziehung. Die durch die bekannte pädagogische Begebenheit in der Schweiz hervorgebrachte Erschütterung scheint eine bedenkliche Wendung zu nehmen. Der Verfasser dieser Schrift wollte etwas dazu beitragen, der Aufmerksamkeit des Publikums die gehörige Richtung zu geben und demselben behülflich zu seyn, ein vollständiges und richtiges Urtheil über diese Begebenheit zu fällen. Zugleich wollte er diese Gelegenheit dazu benutzen, um einige neue Gedanken über diesen wichtigen Gegenstand der Prüfung anderer zu unterwerfen. Dies ist der Hauptzweck des ersten Kapitels dieser Schrift. Die Ueberschrift desselben kündigt die darin vorkommenden Untersuchungen nur als vorläu-

sige an, und dieses Wort hat hier eine zwiefache Bedeutung. Zuförderst nemlich sollten jene Untersuchungen den Leser schon vorher aus der gewöhnlichen Ansicht der Erziehung heraussetzen, und ihn dadurch auf die neue Pestalozzische Ansicht vorbereiten. Zweytens war es dem Verfasser hier nicht um strenge wissenschaftliche Form der Darstellung noch um vollständige Erschöpfung des Gegenstandes zu thun; die hier vorgetragenen Sätze und Behauptungen müssen vielmehr noch tiefer begründet, durchgreifender dargestellt, vielseitiger entwikkelt und umfassender angewandt werden. Dieses Geschäft bleibt einer künftigen Schrift vorbehalten.

Der Inhalt der folgenden Kapitel und ihre Aufeinanderfolge bedarf keiner anderen Rechtfertigung, als welche jedesmal am gehörigen

hörigen Orte, wo es nöthig schien, beigebracht worden ist.

Redlich und unpartheyisch zu untersuchen, gründlich zu prüfen, Wahrheit allenthalben, wo und in welcher Gestalt sie sich uns zeigt, anzuerkennen, Irrthümer ohne Scheu zu bestreiten, Selbstsucht und gelehrten Eigendünkel nach Verdienst zu behandeln — dies sind die Grundsätze, die der Verfasser zu befolgen sich vorsetzte und welche er nicht übertreten zu haben überzeugt ist. Wo er in den bisherigen Schriften über denselben Gegenstand diese Grundsätze nicht befolgt sah, da fühlte er sich zur ernsten Rüge verpflichtet, damit der guten Sache durch Unlauterkeit der Untersuchungen, Falschheit der Principien und durch Befriedigurg irgend einiger Privatleidenschaften kein Schade zugefügt werde.

So wie es nie die Absicht eines Schriftstellers seyn soll, seine Ansicht als die allein richtige gegen bessere Ueberzeugung geltend machen zu wollen, so ist es auch nicht die Meynung des Verfassers, daß man seine Behauptungen ohne eigene Prüfung annehme. Das eigene Nachdenken des Lesers wollte er allenthalben rege machen und hat absichtlich deswegen nicht alles gesagt, was er jetzt schon hätte sagen können, damit den Lesern Gelegenheit zum weiteren Nachdenken übrig bliebe.

Das Einzige fordert er von allen, welche diese Schrift in die Hand nehmen: sie entweder gar nicht oder ganz zu lesen, und entweder gar kein Urtheil darüber zu fällen, oder bei demselben auf die Gründe des Verfassers Rücksicht zu nehmen, und nicht bloß

bei

bei den kahlen Resultaten stehen zu bleiben. Wer sich diese Forderungen nicht gefallen lassen will, für den ist diese Schrift überhaupt nicht geschrieben und es ist gut, wenn er von derselben keine Notiz nimmt.

Kiel, den 30sten August 1803.

F. Johannsen.

Inhalt.

Inhalt.

Erstes Kapitel.

Vorläufige Darstellung und Erörterung der wichtigsten Begriffe einer allgemeinen Theorie der Pädagogik S. 1 — 69

Zweytes Kapitel.

Uebergang zu den folgenden Untersuchungen über Pestalozzi's neue Erziehungs- und Lehrmethode und Entwerfung des Grundrisses der einzelnen künftigen Erörterungen S. 70 — 93

Drittes Kapitel.

Züge zur Geistescharakteristik Pestalozzi's und Darstellung der äußeren Veranlassungen, welchen seine Erziehungsmethode ihre erste Entstehung verdankt S. 94 — 130

Viertes Kapitel.

Darstellung und Beurtheilung der allgemeinen Grundsätze der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode überhaupt S. 131 — 158

Fünftes Kapitel.

Pestalozzi's Theorie des Unterrichts insbesondere S. 159 — 204

Sechstes Kapitel.

Vom Unterrichte im Reden- und Lesenlernen nach Pestalozzi's Grundsätzen S. 205 — 250

Siebentes Kapitel.

Das Hauptfundament der Pestalozzischen Unterrichtsmethode oder die eigentliche Anschauungslehre überhaupt, und ihre Anwendung auf die Zeichnungs- und Schreibkunst S. 251 — 287

Achtes Kapitel.

Pestalozzi's Unterrichtsmethode in den Anfangsgründen der Rechnungskunst. — Schlußanmerkungen zu diesem und den beiden vorigen Kapiteln S. 288 — 311

Neuntes Kapitel.

Auflösung eines Paradoxons in der Pestalozzischen Unterrichtsmethode S. 312 — 322

Zehntes Kapitel.

Würdigung des Zwecks der Pestalozzischen Methode, den Müttern den Unterricht der Kinder zu übertragen S. 323 — 336

Eilftes Kapitel.

Ueber die körperliche und moralisch-religiöse Erziehung nach Pestalozzi's Grundsätzen. — Schluß S. 337 — 341

BAYERISCHE STAATS- BIBLIOTHEK MUENCHEN

Erstes Kapitel.

Vorläufige Darstellung und Erörterung der wichtigsten Begriffe einer allgemeinen Theorie der Pädagogik.

Was Erziehung sey? läßt sich nicht so geschwinde sagen. Ganze Zeitalter sind über die Beantwortung dieser Frage verflossen, und noch ist man mit der Antwort nicht fertig. Schon Plato und Sokrates hielten diesen Gegenstand für einen der wichtigsten für die Menschheit und ihres Nachdenkens vorzüglich würdig. Man hat des ersteren Republik lange nicht für ein Werk über Erziehung anerkennen wollen, selbst nachher noch nicht, als Rousseau in seinem Emil darauf aufmerksam machte: ich wüßte aber nicht, mit welchem Rechte man denn Lessings Schrift über die Erziehung des Menschengeschlecht dahin rechnen könnte, wenn nicht aus dem Grunde, weil hier der Titel von Erziehung spricht.

Man rühmt allgemein die Erziehung der Alten z. B. der Perser, der Griechen, und unter diesen besonders der Athenienser und Spartaner;

 die

die heutige aber kann sich keinen sonderlichen Ruhm erwerben. Worin liegt der Grund dieser Erscheinung, da unser Zeitalter sich doch so: viel auf seine größere Cultur vor der Vorwelt zu Gute thut, und was den Zustand der Wissen: schaften betrifft, ohne Zweifel im Ganzen auf ei: ner höheren Stuffe steht, als die Alten je errun: gen haben? — So richtig auch jenes Urtheil über die Erziehung der Alten an sich ist, so muß man dabey doch nie vergessen, daß dieselbe in ih: rer Haupttendenz nur national war, und deswe: gen die des einen Volks von der des andern sich sehr unterschied, weil der Charakter der Völker selbst nicht einer und derselbe, die Richtung ihres Geistes so verschieden war. Aber selbst bey diesen Unterschieden in dem Charakter und Geist jener Nationen waren diese doch noch in ihrer ganzen Bildung zu wenig von dem ursprünglichen unge: schwächten und unverdorbenen Zustande der geistigen und körperlichen Natur der Mensch: heit entfernt, als daß nicht diese ungeschwächte Fülle der ursprünglichen Menschenkraft noch neben den, durch fortgehende Bildung unter abweichenden äusseren Umständen und Lagen er: haltenen, eigenthümlichen Beschaffenheiten der verschiedenen Völker mehr oder weniger hervor: stach, und deswegen auch ihre Nationalerziehun: gen den allgemeinen Bedürfnissen der Menschen: natur überhaupt zugleich im hohen Grade Gnüge leisten konnten. Wie die Bedürfnisse jener Völker über:

überhaupt, so war auch ihre Erziehung einfach. Was kann einfacher seyn, als jene Deduktion der Erziehung, die ein Chinesischer Schriftsteller in dem Buche, welches Tschong-Yong betitelt ist, aufstellt, wenn er sagt: „Was vom Himmel hinab dem Herzen angeformt ist, heißt die vernünftige Natur; was dieser Natur gemäß ist, heißt Regel; die Herstellung dieser Regel heißt Erziehung.“ — Wer bemerkt nicht den tiefen Sinn dieser wenigen Worte, die den Gegenstand der Erziehung so wahr aussprechen? Aber für Räsonnements der Art haben wir in unsern Zeiten keinen Sinn.

Die eigentliche Schwierigkeit in der Beantwortung der Frage: was eigentlich Erziehung sey? liegt darin, daß man sich diese Frage schon beantwortet haben muß, um sie auch nur verstehen zu können. Allein es haben Männer dieselbe aufgeworfen, die nicht dazu berufen waren, sie zugleich zu beantworten, und diese waren es, in deren Munde die Frage selbst Sinn und Bedeutung verlor, indem sie in Worten aufgestellt wurde, die ganz etwas anderes ausdrückten, als man eigentlich fragen wollte. Die so aufgestellte Frage nemlich verleitet zu der falschen Ansicht, als ob hier von einem ohne Zuthun der Freyheit vorhandenen und für sich selbst bestehenden Gegenstande die Rede sey, dessen eigentliches Daseyn man nicht bezweifele, dessen Beschaffenheiten man

aber nicht kenne. Und indem man nach dieser Ansicht das Wesen der Erziehung darzustellen suchte, mußte man sich von dem richtigen Standpunkte immer mehr entfernen. Rousseau hat diese Verkehrtheit glücklich vermieden, indem er scharfsinnig genug war, die Frage: was die Erziehung sey? weder aufzuwerfen noch in dem gewöhnlichen Tone zu beantworten; er stellte vielmehr das ganze Geschäft der Erziehung selbst vom Anfange an bis zum Ende derselben den Lesern seines Emils vor Augen, ließ vor den Augen seiner Leser das ganze Werk in der nothwendigen Ordnung und Folge aller seiner Theile entstehen, und überließ es ihnen nun selbst zu bemerken, was eigentlich vorgegangen sey, nach welchen Regeln er die Theile auf einander habe folgen lassen, von welchen leitenden Ideen er sich die Erreichung seines vorgesteckten Ziels ganz sicher versprechen konnte. Ueber den eigentlichen wissenschaftlichen Begriff von Erziehung selbst hat er sich nirgends bestimmt erklärt, und einzelne Aeusserungen, die eine Definition dieses Begriffs zu enthalten scheinen, sollen nichts weniger als Definitionen ausdrücken, sondern können nur durch den Zusammenhang, in welchem sie vorkommen, völlig verstanden werden. Wie sehr Rousseau sich vor einer Definition des Begriffs Erziehung in Acht nimmt, sieht man schon aus dem Anfange seines Emils, wo er eine dreifache Ansicht der Erziehung aufstellt, nemlich die der Natur, der Menschen und der Dinge.

Wie

Wie sehr er wegen dieser hingeworfenen Worte, die von deutschen Pädagogen mißverstanden wurden, und immer mehrere Mißverständnisse herbeyführten, hat büssen müssen, ist bekannt. Allein es gilt von dieser Stelle, wie von dem ganzen Meisterwerke, dem Emil, was Rousseau an einer andern Stelle selbst so wahr spricht: „Wenn man euch Alles sagen soll, so leset mich nicht„. — (s. allgemeines Revisionswerk Thl. 12. S. 627.) Aber es haben Leute ihn gelesen, ohne ihn zu verstehen, weil sie sich selbst nicht sagen konnten, was er hinzuzudenken übrig ließ. Und so ist denn sein Emil noch immer eine Hieroglyphe, zu deren Verständniß der Schlüssel gesucht wird. Ein neuer deutscher pädagogischer Schriftsteller urtheilt in seiner Schrift über Pestalozzi's Erziehungsmethode von der weiter unten mehr die Rede seyn wird, über Rousseau, daß „man in seinem Emil keine „Untersuchung die allmählig ein befriedigendes „Licht über das Ganze verbreitet, sondern nur „die Blitze des Genies erwarten müsse, die hiehin „und dorthin fallen, und oft nur dienen, die „Dunkelheit merkbarer zu machen, gerade damit „aber auch den größten Dienst leisten." 1) —

1) Versuch einer Einleitung in die Grundsätze des Pestalozzischen Elementar-Unterrichts. Nebst einem Anhange über die Olivierfche Lese- und Recht-schreibungs-Lehrmethode. Von J. F. W. Himly. Berlin, bey Haude und Spener. 1803. S. 59. Note *

Nach solchen noch immer wiederholten Mißurtheilen über Rousseau scheint es ein Zeitbedürfniß zu seyn, sich über diesen Gegenstand etwas umständlicher auszulassen, den Geist der wahren Erziehungsmethode kürzlich darzustellen und dadurch den Beweis zu führen, daß Rousseau nicht einzelne Theile der Erziehung auf eine solche zweideutige Art, die die Dunkelheit nur merkbarer machte, beleuchtet, sondern daß er in der That ein so befriedigendes Licht über das Ganze der Erziehung verbreitet habe, wie noch kein pädagogischer Schriftsteller weder vor noch nach ihm. Bey dieser Darstellung wird sich denn auch leicht zeigen lassen, ob und inwieferne Rousseau das Problem der Erziehung wirklich gelöset, oder ob er noch etwas mehr, als die bloße Zurückführung seiner Methode auf streng wissenschaftlichen Zusammenhang, in diesem Fache zu thun übrig gelassen habe. Es versteht sich indeß von selbst, daß hier der Ort einer vollständigen und erschöpfenden Darstellung der Wissenschaft nicht ist, sondern es genüge, den Gang der Erziehung im Allgemeinen zu beschreiben. 2)

Daß

2) Es versteht sich ebenfalls von selbst, daß Urtheile der Art, wie ein Falk über Rousseau zufällen die Unwissenheit hat, indem er, nach seiner genievollen Eintheilung der Pädagogen in solche, die den Ideen ohne alle Erfahrung folgten (bodenloser Imaginatism) und in solche, die der Erfahrung ohne alle Ideen

Daß der Mensch das eigentliche Objekt der Erziehung sey, ist nach allen unbestritten; und das Gleichniß, was man von Erziehung der Thiere und Gewächse wohl bisweilen hat hernehmen sehen, hinkt nicht nur, wie alle Gleichnisse, sondern ist völlig unrichtig und verwirrt den richtigen Gesichtspunkt der Wissenschaft nur, statt ihn klarer zu machen. — Aber inwieferne ist der Mensch das Objekt der Erziehung? In welcher Hinsicht muß man ihn betrachten, um ihn überhaupt der Erziehung sowol fähig als bedürftig zu finden? — Dies ist eine andere Frage, welche unmittelbar und geradezu das Haupt der Wissenschaft trift und den Punkt aufzeigt, welcher in allen bisherigen mißlungenen Versuchen, das Problem der Erziehung zu lösen, unberichtigt und unerörtert geblieben ist.

Die Frage wird um so bedeutender, wenn man bedenkt, daß der unmittelbare Gegenstand der wichtigsten wissenschaftlichen Untersuchungen der Mensch ist, und daß alles unser Thun und Handeln mithin auch alles unser Denken, immer mittelbar in Beziehung auf die Zwecke der Mensch-

Ideen folgten (grober Oekonomism) Rousseau in die erste Klasse setzt, — ich sage, es versteht sich, daß Urtheile der Art keine besondere Zurechtweisung verdienen, da sie selbst gänzlich auf bodenlosem Imaginatism ohne alle Erfahrung beruhen.

heit steht, und nur durch diese wirklichen Werth erhält. Wenn man nicht die Grenzen verschiedener Wissenschaften absichtlich verwirren und dadurch den Fortgang derselben aufhalten will: so ist es unumgänglich nothwendig, sie schon in ihrem Princip, in ihrer ersten Anlage, scharf von einander abzusondern, damit eine Verwechselung dessen, was in jede gehört, völlig unmöglich werde. Dieser Verwirrung der Grenzen der Erziehungswissenschaft mit andern Wissenschaften, die ihr abgesondertes Gebiet schon längst beherrschen, machen sich aber unläugbar diejenigen schuldig, und beweisen dadurch, daß sie ganz und gar nicht wissen, welches der wahre Gegenstand der Erziehung sey, welche z. B. es bey der Erziehung auf die Erreichung des höchsten Zwecks des menschlichen Daseyns, nemlich auf die Moralität, anlegen, welche ferner in der Lehre von der physischen Erziehung weitläuftige Untersuchungen über die zweckmäßigsten Nahrungsmittel für die Kindheit und Jugend anstellen, und dabey gelehrt genug deduciren, daß die Kinder mehr Vegetabilien als Fleischspeisen, kein gebratenes Fett genießen, die Hauptmahlzeit am Mittage einnehmen, keine erhitzende Getränke u. dgl. trinken sollen, und von den natürlichen Absonderungen aus den Gedärmen und der Blase, von dem Gebrauch des Schnupf- und Rauchtabaks in früheren Jahren ꝛc. in einem Systeme der Erziehung reden, da doch beym ersten Anblick klar ist, daß alle diese Vorschriften

wohl in eine Diätetik, wo man allein auch ihre Gründe darlegen kann, nie aber in eine Theorie der Pädagogik gehören, eben deswegen, weil diese keine Repetition der Gesundheitslehre seyn soll 3).

3) Die eben angeführten Beispiele sind genommen aus Niemeyers Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts. 4te Ausgabe. Halle 1801. Vor vielen andern ist gerade dieses Werk gewählt, theils weil es am meisten unter den heutigen Pädagogen verbreitet ist, und theils weil man dieselbe als die vollendete Darstellung der Erziehung zu betrachten angefangen hat. Selbst der oben angeführte Himly a. a. O. S. 74. Note glaubt jenes Werk mit Recht eine Erzieher-Bibel nennen zu können, welche Vergleichung man sich gefallen lassen kann, wenn man nur nicht vergißt, daß es um deswillen schon auf wissenschaftlichen Werth, den es sich anmaaßt, keinen Anspruch machen könne, daß es ferner so viele apokryphische Bücher enthält, wovon so eben Beispiele angeführt sind, und leicht noch mehrere aufgezählt werden können. — Da in dieser Note einmal von diesem Werke die Rede ist, so möge auch folgendes Urtheil über den wissenschaftlichen Werth desselben hier stehen, und der Leser wird nur gebeten, sich dadurch nicht zerstreuen und den Faden unsers Textes nicht fallen zu lassen. Nemlich die überaus günstige Aufnahme, welche das Niemeyersche Werk erfahren hat, und das große Ansehen, in welchem es bey unsern heutigen Pädagogen steht, verdankt es nicht seiner Gründlichkeit und seinem inneren Werthe, sondern der herrschenden wissenschaftlichen Denkart und Cultur

Der Mensch ist der Gegenstand der Erziehung. Aber der Begriff des Menschen ist nicht der Be-
griff

unserer Zeit überhaupt, deren Geist jenes Werk so vollkommen in Hinsicht der Pädagogik repräsentirt daß man kein gleiches Beispiel der Behandlung einer andern Wissenschaft von gleichem Range demselben an die Seite zu setzen im Stande ist, — nemlich dem noch immer weitverbreiteten *Eklekticismus* der allenthalben mit der Scheu vor strengen wissenschaftlichen Denken und mit der Vorliebe für *bloße Empirie* und willkührliches *formelles Raisonnement* verbunden ist. Diesen Geist konnte Niemeyer nicht ausdrücklicher ankündigen, als er es in der Vorrede zur 3ten Auflage thut, indem er sagt, daß er seit 16 Jahren sehr sorgfältig „*Erfahrungen*" über die Erziehung *gesammelt* habe (S. IX. der Vorrede der 4ten Ausgabe), da bey dieser Materie „auf längere Erfahrungen alles ankomme" (S. XII. daselbst); indem er ferner versichert, daß es ihm nicht um ein „*neues System der Erziehung*", noch um „*eine Kritik aller Pädagogik*" zu thun gewesen sey (S. XIII. daselbst), sondern daß er sich" am liebsten der Zufriedenheit der *Gemäßigten* würdig gemacht haben möchte, die gegen jedes Gute gerecht sind", (S. XV. daselbst. Diesen Geist drückt er noch am Schlusse der Vorrede so bestimmt als möglich aus, wo er die Frage erhebt: „Wer kann in einer so viel umfassenden Wissenschaft je auslernen?" (S. XVIII. daselbst.)

Es ist wichtig, daß man bey Beurtheilung eines scientifischen Werkes, um demselben nicht unrecht zu thun, den Gesichtspunkt richtig auffasse, aus
dem

griff von etwas, das ohne Zuthun seiner selbst da ist und besteht, sondern der Mensch wird nur durch sich

dem es angesehen seyn will. Dieser Gesichtspunkt zur richtigen Ansicht der Niemeyerschen Schrift ist so eben mit den eigenen Worten des Verfassers angegeben. Es soll nemlich dieselbe ein durch reflektirendes Denken in Ordnung und Zusammenhang gebrachtes Aggregat aller bis dahin probehaltig befundenen Regeln und Grundsätze über Erziehung seyn. Darum enthält jenes Werk nichts als Erfahrungen, die von den verschiedensten Pädagogen zu verschiedenen Zeiten und unter den mannichfaltigsten äussern Umständen über alle Theile und Geschäfte der Erziehung gesammlet sind. Darum sollte es alles in sich befassen, was man in allen übrigen bisherigen pädagogischen Schriften Brauchbares finde, Verschmelzung und Verbindung der Behauptungen aller Pädagogen in Ein Ganzes, gereinigt von dem, was man Uebertreibung, Auswüchse, Irrthümer und Phantasmen Einzelner nennen müsse. Darum muß der Erzieher, nach Niemeyers Autorität, nicht glauben, als könne er je in seiner Wissenschaft ausgelernt haben, weil in ihr alles auf Erfahrungen und auf recht lange Erfahrungen ankomme. Darum endlich sollte jenes Werk für alle gleich brauchbar seyn, die sich mittelbar oder unmittelbar mit Erziehung befassen, „für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner„; kurz es sollte Allen Alles seyn. Wie sehr es sich durch diese Eigenschaft und Tendenz empfehlen mußte, leuchtet ein; eben so klar ist es, daß es sein Versprechen so treu und vollständig erfüllt, wie noch kein früheres pädagogisches Buch. Das Ganze ist auch nichts

sich selbst ein Mensch. Er ist kein Seyn, sondern ein Werden, und er wird nur das, wozu er sich selbst

nichts anderes geworden als Empirie und Eklekticismus, und Falk würde daher Niemeyer einen „groben Oekonomisten" in der Pädagogik nennen. — Daß dieses Werk, wie vorhin gesagt ist, da, wo es aufs Denken ankömmt, bloß Resultate eines lediglich formellen bodenlosen Räsonnements, im Gegensatz gegen reelles philosophisches Denken, aufstellt, ließe sich bey einer Prüfung der Hauptbegriffe, zu der aber nicht hier der Ort ist, darthun. Demjenigen kann übrigens der hier dem Niemeyerschen Werke zur Last gelegte Charakter nicht befremdlich seyn, der es weiß, daß das leidige Empirisiren und Eklekticiren nothwendig vom reellen Denken ab- und zur vagen Willkühr der Formularmethode hinführen muß, statt daß der Empiriker allein die wahre reelle Weisheit zu besitzen und den Aal der Wissenschaft, nach Kants Ausdruck, beym Schwanze ergriffen zu haben und von den eingebildeten luftigen Träumereyen des spekulativen Kopfs frey geblieben zu seyn wähnt; jenes wird ferner keinem befremdlich seyn, der das bisherige unkritische Verfahren der mehrsten deutschen theoretischen Pädagogiker kennen zu lernen sich die geringe Mühe gegeben hat, ein Verfahren, das in den bisherigen Bearbeitungen der übrigen Wissenschaften ebenfalls lange genug geherrscht, aber in diesen durch einen besseren Geist ausgerottet zu werden angefangen hat.

So lange nun die bloß empirische und eklektische Pädagogik in ihren eigenen Schranken bleibt, sich be-

selbst macht und ohne sein Zuthun wird er nichts. Wer sich diesen Begriff scharf denkt, unterscheidet im

begnügt, leidige Empirie zu seyn und sich für nichts weiteres ausgiebt als für diese Taglöhnerarbeit: so lange kann man ihr ruhig zusehen, sie ihren Gang ungestört fortgehen lassen, überzeugt, daß sie früher oder später sich selbst das Grab graben muß. Aber wenn sie anfängt, öffentlich ihre Grenzen auszudehnen, alle wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik zu verachten und für ungereimt zu erklären; wenn sie alles, was für System sich ausgiebt, sofort verurtheilt und sich anmaßt, als könne sie auch darüber mitsprechen; wenn sie die Möglichkeit absolut gewisser, über alle Erfahrung hinausliegender und der Erfahrung zur Beurtheilung und Richtschnur dienender Grundsätze der Pädagogik geradezu auf eine vornehme Weise abläugnet; oder wenn sie gar sich selbst für wahre Wissenschaft, für System und absolute Pädagogik ausgiebt und auf wissenschaftliche Evidenz, Vollständigkeit und Würde Anspruch macht: — dann ist es Zeit, ein ernstes Wort mit ihr zu reden, sie in ihre gehörigen Schranken zurückzuweisen, zu zeigen, daß die Pädagogik nur als wahre reelle philosophische Wissenschaft einen Werth habe, daß sie zu einem vollständigen und gründlichen Systeme sich erheben und in der Ausübung von einem solchen ausgehen müsse; zu zeigen, daß es würklich absolute Principien der Pädagogik gebe, die keiner Erfahrung zur Bestätigung bedürfen, und daß ohne deren Leitung als regulativer und konstitutiver Grundsätze alle praktische Erziehung ein blindes regelloses Verfahren ohne festes Ziel und ohne bestimmte Richtung

nach

im Menschen eine nothwendige Duplicität seines Wesens, indem hier ein Handeln, eine Thätigkeit des

nach demselben sey; endlich zu zeigen, daß sie selbst als Empirie nicht mit der stolzen Miene einer absoluten, wahrhaft wissenschaftlichen Pädagogik auftreten dürfe, wenn sie sich erstens nicht selbst lächerlich machen, und wenn sie nicht zweitens sich der Beurtheilung nach dem Maaßstabe unterwerfen will, der allein über würklich wissenschaftliche und philosophische Bearbeitungen der Pädagogik entscheidet. Dies sey hier um deswillen gesagt, weil die Niemeyersche empirische und eklektische Pädagogik sich der so eben aufgestellten Anmaaßungen schuldig macht. Die Verachtung aller wissenschaftlichen Theorie und eines philosophischen Systems der Erziehung trägt sie an der Stirn und der Geist der wahren Wissenschaft und Philosophie hat sich für die ihm bezeigte Verachtung an dem ganzen Werke genug gerächt. Den Spott über die einzigmögliche Erziehungswissenschaft gießt die Niemeyersche Pädagogik schon in der Vorrede (S. XLV.) mit mitleidigem Blicke auf neue Theorien aus. Und demohnerachtet giebt sie sich zugleich selbst für absolute Pädagogik (s. die Ueberschrift des Ersten Abschnitts S. 11. verbunden mit §. 5. der Einleitung S. 7.) aus, und sucht dadurch, daß sie ihre Empirie und ihren Eklekticismus zur wissenschaftlichen und allgemeingültigen Theorie hinaufzuschrauben bemüht ist, das Empirisiren und Eklektisiren in der Pädagogik zu verewigen, und dieses als die einzig richtige Art die Pädagogik zu behandeln, geltend zu machen. Gleich im Anfange der Wissenschaft, bey der Festsetzung des Begriffs von Erziehung

des Menschen auf sich selbst als Gegenstand dieses Handelns aufgestellt wird; die einzige Art und Weise, auf welche ein endliches Vernunftwesen denkbar ist. Jenes Zwiefache im Menschen ist aber nie getrennt, sondern macht nur ein einziges Ganze aus, und diese Identität des Handelnden und des Behandelten ist der erschöpfende Begriff eines Vernunftwesens. Wird diese Identität des Handelnden und des Behandelten als ursprünglich vorhanden gedacht, und es ist auf einem gewissen Standpunkte der Reflektion allerdings noth-

wendig,

ziehung (in der Einleitung) verfährt sie auf eine den Geist des Ganzen sehr charakterisirende Art. Nachdem sie zuerst einige sogenannte Erfahrungssätze über die Fähigkeit des Menschen immer vollkommner zu werden durch die Entwickelung und Ausbildung seiner körperlichen und geistigen Anlagen, aufgestellt hat (S. 3.), flüchtet sie zum Sprachgebrauch, der eine Erziehung im weitesten und im engern Sinne unterscheiden soll, und dieser Sprachgebrauch lehrt Niemeyern auch, was eigentlich Wissenschaft sey (S. 19. Anmerk.) Allein soll die wissenschaftliche Theorie beym Sprachgebrauch in die Schule gehen oder umgekehrt? Und was hilft uns eine sogenannte Erziehung im weitesten und engern Sinn, wenn man uns keinen Begriff von Erziehung überhaupt zu geben vermag? — (Zum bessern Verständniß dieser ganzen Note verweise ich die Leser auf den ersten Abschnitt der Schrift: Ueber das Bedürfniß und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik rc. Jena und Leipzig, bey Gabler 1803. S. 1 — 24.)

wendig, eine solche ursprüngliche Identität anzunehmen; so entsteht dadurch der Begriff eines absoluten Vernunftwesens. Wird sie aber, und dies ist gleichfalls auf einem gewissen Reflexionspunkte nothwendig, gedacht als nicht ursprünglich vorhanden, sondern als eine solche, die erst hervorgebracht werden muß; so entsteht der Begriff eines endlichen Vernunftwesens. Das endliche Vernunftwesen oder der Mensch ist also nicht ursprünglich ein Vernunftwesen, sondern kann dieses nur werden. Allein alles Werden setzt schon ein Seyn dessen voraus, was werden soll, und sonach setzt das Werden des endlichen Vernunftwesens schon ein Seyn desselben voraus, ohne das es nichts werden kann. Das endliche Vernunftwesen wird daher als existirend gedacht, ehe es würklich existirt, und dieser Begriff eines schon auf irgend eine Art vorhandenen Vernunftwesens, ehe es in der That ein wirkliches Vernunftwesen ist, ist der Begriff eines möglichen Vernunftwesens. Dieses mögliche Vernunftwesen ist aber kein bloß und lediglich denkbares, d. h. ein solches das bloß in der Vorstellung existirt, sondern ein wirklich schon vorhandenes d. h. ein Gegenstand der Erkenntniß; aber es soll noch nicht als ein Vernunftwesen erkannt werden können. Allein man muß schon den Begriff des Vernunftwesens auf ihn in gewisser Hinsicht anzuwenden genöthigt seyn, um es für ein mögliches Vernunftwesen anerkennen zu können. Die Noth-

wendig-

wendigkeit dieser Annahme, nemlich der Annahme möglicher Vernunftwesen liegt in der Vernunft, weil der Begriff eines endlichen Vernunftwesens unmittelbar zu jener Annahme führt. Es muß also auch in der Wirklichkeit etwas geben, das jenem Begriffe entspricht d. h. es giebt mögliche Vernunftwesen, und wir sind schlechthin durch die Denkgesetze genöthigt, gewisse Erscheinungen in der Erfahrung für mögliche Vernunftwesen anzuerkennen. Ein Mögliches ist aber nur im Gegensatze des Wirklichen denkbar, und in der Möglichkeit wird zugleich die Wirklichkeit, nemlich als zukünftige, das heißt als solche, die erst werden soll, gedacht. Sonach entsteht zugleich mit dem Gedanken eines möglichen Vernunftwesens der Gedanke seiner Wirklichkeit. Die nähere Analyse der aufgestellten Begriffe möglicher und wirklicher Vernunftwesen, und die Darstellung der Art und Weise, wie ein bloß mögliches Vernunftwesen, d. h. in welchem seine künftige Wirklichkeit nur noch angedeutet ist, zu einem wirklichen werde, die vollständige Aufzählung der Bedingungen unter welchen ein wirkliches Vernunftwesen in der Welt zu Stande kömmt, — ist der Gegenstand und der allgemeinste Ausdruck einer besondern Wissenschaft, nemlich der Erziehungs-Wissenschaft. Diese hat also den oben beschriebenen Begriff eines möglichen und bloß angedeuteten endlichen Vernunftwesens zu deduciren und aus

demselben die vollständigen und erschöpfenden Bedingungen, unter welchen dasselbe zu einem wirklichen Vernunftwesen wird, abzuleiten, systematisch aufzustellen und zu analysiren, und dies Geschäft ist das einzige, wodurch das Problem der Erziehung aufgelöset wird, und es muß aus jener Darstellung von selbst sich ergeben, daß sie jenes Problem vollständig und befriedigend auflöse.

Um die Leser in den Stand zu setzen, bey dem aufgestellten Satze sich etwas Bestimmtes denken zu können, mögen folgende Erläuterungen hier stehen, da hier nicht der Ort ist, die ganze Pädagogik systematisch abzuhandeln.

Man sieht aus dem Gesagten leicht, daß für die ganze Pädagogik der Begriff eines möglichen und bloß angedeuteten Vernunftwesens der wichtigste, aber zugleich auch der schwierigste ist. Es kömmt daher vorzüglich darauf an, daß man sich diesen richtig denke, ist dieser Begriff nemlich richtig aufgefaßt, so ergiebt sich alles Uebrige, was noch schwierig oder dunkel scheinen könnte, leicht. Um desto leichter den geforderten Begriff zu fassen, reflektire man zuvörderst auf seinen Gegensatz, nemlich auf den Begriff eines wirklichen endlichen Vernunftwesens, und analysire die Merkmale, welche in ihm liegen. Das endliche Vernunftwesen ist nemlich

1. ein Vernunftwesen überhaupt und es kommt ihm demnach der Charakter der Vernunft überhaupt zu. Dieser Charakter aber besteht, wie schon oben gesagt, in der Identität des Handelnden und des Behandelten, einer in sich zurückgehenden, sich selbst zum Gegenstande habenden Thätigkeit. Als eine solche in sich selbst zurückgehende Thätigkeit ist ursprünglich lediglich das Selbstbewußtseyn denkbar, und dieses gehört sonach zum Wesen der Vernunft. Aber das Vernunftwesen soll zugleich ein wirklich thätiges seyn, es muß ihm sonach eine reelle Kraft zum Handeln zu kommen, und es muß sich dieser Kraft als sich selbst bewußt weden. Es folgt hieraus, daß das Wesen der Vernunft ursprünglich praktisch ist und nur im Handeln besteht. Diese reelle Kraft der Vernunft nun soll sich selbst zum Gegenstande des wirklichen Handelns machen. Aber in dem Begriffe der Thätigkeit liegt, daß dasjenige, worauf die Thätigkeit als ihr Objekt geht, ausser dem Handelnden vorhanden sey. Das Vernunftwesen kann also nur als ein auf sich selbst gehendes Handeln in soferne gedacht werden, daß es sich selbst zum Handeln bestimme, und sich selbst entschließe, ob und was es thun wolle. Dieses sich selbst zum Handeln Bestimmen des Vernunftwesens enthält das Merkmal eines freien Handelns, das von nichts ausser dem Vernunftwesen selbst Vorhandenem abhängt, sondern schlechthin in sich allein begründet ist, — Freiheit des Vernunftwesens. Es

geht zugleich aus dem Gesagten hervor, daß das Vernunftwesen, um sich zu irgend einer Handlung bestimmen zu können, sich dieser Handlung, und dessen, was durch sie hervorgebracht werden soll, bewußt seyn, daß es also einem Begriff von seinem Handeln haben, also überhaupt ein der Begriffe fähiges Wesen seyn müsse. — Dieses beschriebene begriffmäßige freie Handeln aus eigener Kraft ist es, was man Selbstständigkeit nennt, und macht zugleich das Wesen der Vernünftigkeit vollständig aus. Soll ferner

2. das Vernunftwesen als ein wirklich freies und freithätiges gedacht werden, so muß es die Begriffe seines Handelns, seiner Zwecke in der Wirklichkeit zu realisiren das Vermögen besitzen. Dasjenige nun, was dem freien Handeln des Vernunftwesens entgegen steht und worin allein es seine Zwecke ausführen kann, ist die Welt, und ihr Charakter ist lediglich der eines Inbegriffs ruhender Bewußtloser und keines eigenen Handels fähiger Objekte, der Materie, worauf das freie Handeln geht. Soll das Vernunftwesen auf diese Materie wirken können, so muß es selbst Materie seyn, denn sonst wäre es keiner Berührung mit der Welt fähig. Wird das endliche Vernunftwesen als ein materielles gedacht, wie es schlechthin zum Behuf seines freien allein in der Welt der Objekte darstellbaren Handels gedacht werden muß, so entsteht der Begriff des menschlichen Leibes, der

mit

mithin nicht anderes als die Darstellung der Vernunft in der Erscheinung, also nur eine sinnliche Ansicht der Vernunft selbst, und kein besonderer Bestandtheil des Menschen ist. Dieser Leib soll das Instrument des freien Handelns des Vernunftwesens seyn. Das freie Handeln geht aber von dem Entschluß, dem blosen Wollen aus. Mithin muß der Leib durch den blosen Willen, etwas absolut Inneres und Immaterielles, bestimmt, verändert und in Bewegung gesetzt werden können, und soll er bloß ein Instrument des Vernunftwesens seyn, durch nichts anderes als durch das Wollen des Vernunftwesens bestimmt und in Bewegung gesetzt werden können. (Man bedenke, was dieser Satz, ungeachtet der Einschränkungen, die er leidet und hier nicht weiter ausgeführt werden können, fordert und vergleiche damit die Menschen in der Wirklichkeit um zu prüfen in wie ferne sie dem Begriff eines wahrhaften Vernunftwesens entsprechen, und was unsere bisherige Erziehung in der Hinsicht geleistet hat.) Ferner der Charakter des freien Handels besteht darin, daß es an sich unbestimmt ist und lediglich durch den Willen bestimmt wird, daß es so oder anders seyn, alle möglichen Bestimmungen haben könne. Der Leib des Menschen muß also dieser unendlich mannigfaltigen Bestimmungen durch den blosen Willen fähig seyn, so daß die Vernunft durch ihn ungehindert ihre Zwecke ausführen könne, und diese mannigfaltige Bestimmbarkeit des Leibes enthält

den Begriff seiner Artikulation. Ein artikulirter Leib kann aber auch ein solcher seyn, der allerdings eine mannigfaltige Bewegbarkeit zuläßt, wenn gleich seine Thätigkeiten und Bewegungen schon im Voraus durch den vollständigen Begriff desselben bestimmt sind und aus der einmal erkannten Natur dieses Leibes alle möglichen Aeusserungen desselben sich vollständig aus derselben begreifen lassen, wie dies bei dem artikulirten Leibe der Thiere der Fall ist. So soll es sich nicht mit dem menschlichen Leibe verhalten, man muß nicht im Stande seyn, aus seiner Einrichtung und Beschaffenheit schon im Voraus alle seine möglichen Veränderungen und Bewegungen berechnen zu können, indem er alsdann nicht das Instrument eines freien Handelns wäre, das durchaus nicht durch die Beschaffenheit des Leibes, sondern lediglich durch den nichtsinnlichen Begriff und Entschluß bestimmt werden soll. Der menschliche Leib muß sich also nur als eine freie Artikulation begreiffen lassen, um der mannigfaltigen Bestimmungen der Freiheit fähig zu seyn.

Das bis jetzt Gesagte enthält den vollständigen Begriff eines endlichen Vernunftwesens überhaupt. Aber

3. es giebt lediglich in der Abstraktion ein solches endliches Vernunftwesen überhaupt, und der aufgestellte und erörterte Begriff ist bloß ein

Pro-

Produkt unsers Denkens. In der Wirklichkeit ist jedes endliche Vernunftwesen zugleich ein bestimmtes, und es giebt nur bestimmte endliche Vernunftwesen. Da wir hier nun den Begriff eines wirklichen, nicht bloß gedachten, Vernunftwesens aufstellen wollen, so müssen wir das Vernunftwesen noch weiter bestimmen, um zu sehen, worin die behauptete nothwendige Bestimmtheit eines jeden wirklichen Vernunftwesens bestehe.

a) Die Bestimmtheit eines wirklichen Vernunftwesens besteht in denjenigen seiner Beschaffheiten, die es gerade zu diesem und keinem andern auch wirklichen Vernunftwesen machen, in denen der Grund liegt, warum es gerade dieses und kein mögliches andere, was es auch wohl hätte seyn können, geworden ist. Jener Begriff enthält also das Unterscheidende mehrere Vernunftwesen, die ja wohl müssen unterschieden werden können, wenn die gesammte Menschheit nicht eine blose Vielheit eines und desselben Exemplars, um mich dieses passenden Gleichnisses zu bedienen, seyn soll.

b) Die Bestimmtheit der wirklichen Vernunftwesen muß neben ihrer Freiheit möglich seyn und diese durch jene nicht aufgehoben werden; oder ihre Verschiedenheiten müssen unbeschadet ihrer Merkmale als Vernunftwesen überhaupt statt finden können, und diese sonach durch jene nicht im gering-

geringsten verändert werden. Hieraus folgt, daß die aufzuzeigende Verschiedenheit nicht in den aufgestellten wesentlichen Merkmalen des Begriffs eines endlichen Vernunftwesens statt finden könne, sondern diese bey allen wirklichen endlichen Vernunftwesen nothwendig dieselben bleiben müssen. Dies ist denn auch schon längst anerkannt, wenn man behauptet, daß in allen Menschen die Vernunft nothwendig dieselbe sey, daß es nur eine Vernunft gebe. Das heißt nach dem Obigen: Nicht nur das Vermögen mit Bewußtseyn sich die Begriffe seiner Handlungen zu entwerfen und seinen Willen frei und ungehindert zur Realisirung möglicher Zwecke zu bestimmen, sondern auch die Artikulation des Leibes, und seine Fähigkeit, die frei entworfenen Zweckbegriffe des Vernunftwesens in der Welt auszuführen, ist bey allen Menschen ohne Ausnahme gleich, und nur dadurch ist jeder Mensch ein Vernunftwesen. Was bleibt sonach zum Behuf der Verschiedenheit unter ihnen übrig? Nach der so eben geschehenen Absonderung läßt sich diese Frage leicht beantworten. Nemlich

c) Das Vernunftwesen wird in der Wirklichkeit repräsentirt durch seinen Leib, den wir bisher bloß als artikulirt betrachtet haben, und jetzt noch weiter bestimmen müssen. Der Leib des Menschen ist nemlich nicht bloß, worauf wir vorhin allein reflektirten, ein Instrument der Freiheit ohne weitere Prädikate, sondern er ist als sol-

solches zugleich Materie und bloßes Objekt, und wird nothwendig so angesehen, wenn er von der Freiheit und dem Willen, als nicht sinnlichen Gegenständen, unterschieden wird. Unser Leib ist mithin in dieser Rücksicht ein Theil der Welt, steht unter den Gesetzen der Natur und ist ein Produkt der Natur, und keiner hat noch behauptet, daß unser Leib in seinem Seyn und Wesen überhaupt ein Produkt unserer Freiheit sey, wenn er es gleich in seinen weiteren Bestimmungen und Modifikationen ist: Als Naturprodukt kommt dem Leibe des endlichen Vernunftwesens, aus Gründen, die in einer andern bekannten Wissenschaft vorgetragen werden, der Charakter der Organisation zu, und in Hinsicht dieses Charakters und der davon abhängenden weiteren Bestimmungen entsteht lediglich eine Verschiedenheit unter den Menschen. Das zuletzt behauptete bedarf einer nähern Erläuterung, die aus den Resultaten der Anthropologie entlehnt werden.

Zuvörderst ist nemlich als Naturprodukt der Leib des Vernunftwesens ein bestimmter Theil der Materie überhaupt und steht daher auch unter den Gesetzen der bloßen Materie. Daher, um nur das zu nennen, was hierher gehört, hat der Leib des endlichen Vernunftwesens seine eigenthümliche Figur und Gestalt, die ihn von allen andern möglichen Leibern und Gestalten, wenn auch noch so große Aehnlichkeiten zwischen verschiedenen Lei-

dern angetroffen werden, bestimmt und scharf unterscheidet; eine Gestalt, die allein durch die Kräfte der Natur, welche zur Hervorbringnng gerade dieses Leibes thätig gewesen sind, in ihrer ins unendliche mannigfaltigen Composition und Modifikation hervorgebracht ist: (Identität, sagte Leibnitz mit Recht, ist der Charakter der Geisterwelt; Mannichfaltigkeit und Verschiedenheit der Charakter der Körperwelt.) Aus der Ansicht des Leibes also als eines blosen Naturprodukts geht die nothwendige Verschiedenheit mehrerer Leiber hervor, und bewirkt zugleich dadurch eine Verschiedenheit der in der Wirklichkeit vorkommenden endlichen Vernunftwesen selbst.

Ferner dieser Leib ist der Leib eines Vernunftwesens und das Medium, durch welches die endliche Vernunft mit der Welt außer ihr in Verbindung steht. Diese Verbindung ist zwiefach, insofern nemlich die Hauptkräfte der Vernunft unterschieden werden. Diese sind das Wollen und das Denken (die Erkenntniß). Wird der Leib als das Mittelglied zwischen dem wollenden oder praktischen Vermögen der Vernunft und der Welt außer ihr gedacht, so erscheint der Leib als Artikulation, als Instrument des freien reellen Handelns auf die Welt, in welcher Rücksicht wir ihn schon oben betrachtet haben. Wird aber der Leib als das Mittelglied zwischen dem Vernunftwesen als einem Denkenden, d. h. als Intelligenz und der Welt

gedacht

gedacht; so erscheint der Leib in einer ganz andern Eigenschaft, nemlich als Sinn, und diese Betrachtung des Leibes als Sinn ist für die Erziehungswissenschaft überaus wichtig. Insoferne nun der Sinn als eine Eigenschaft der Organisation des Leibes betrachtet wird, hat derselbe, da die Organisation bey mehreren immer verschieden ist, auch nothwendig verschiedene Modifikationen und Abweichungen, und diese Verschiedenheit bringt unter andern auch dieienigen Abweichungen unter den Vernunftwesen hervor; die man mit dem Ausdruck Temperament bisher bezeichnet hat. Jene Verschiedenheit ist ferner der Grund des auch bei gleich vernünftigen Menschen dennoch so verschiedenen Systems aller sinnlichen Gefühle, Neigungen und Triebe, obgleich in dieser Rücksicht schon der Sinn im Wechselverhältniß mit den Leibe als bloßem organischen und empfindenden Naturprodukte, dessen Triebe und Kräfte beim Vernunftwesen als Intelligenz nothwendig zum Bewußtseyn kommen müssen, gedacht wird. — Die bisher aus dem Begriffe des Leibes als organischen Naturprodukts abgeleitete Nothwendigkeit der Verschiedenheit unter den wirklichen endlichen Vernunftwesen in Hinsicht auf die Gestalt und den Sinn überhaupt, die Temperamente und eigenthümlichen sinnlichen Gefühlen und Trieben, ist es, die den Begriff des Individuums ausmacht und durch welche allein Individualität der wirklichen Vernunftwesen möglich ist. Es ist zugleich

gleich durch die bisherige Darstellung begreiflich, daß die Individualität die Identität der Vernunftwesen keinesweges aufhebe, sondern die letztere, da sie die Identität endlicher Vernunftwesen seyn soll, nicht ohne die erstere zugleich möglich sey. Es ist diese Bemerkung auch für die Pädagogik sehr wichtig, da auf die beschriebene Individualität vernünftiger Wesen bei der Erziehung sehr vieles, und wohl verstanden alles ankömmt, wenn sie gelingen soll. Die Erziehung soll und darf durchaus nicht die Individualität aufheben und durch ihre Arbeit zerstören wollen, sondern muß streben in dieser Individualität die Vernünftigkeit überhaupt hineinzubringen. Wie das möglich sey, ist gerade der Gegenstand aller angewanden Pädagogik.

Nachdem der Begriff eines wirklichen Vernunftwesens durch das bisherige für unsern gegenwärtigen Zweck sattsam erörtert ist, 4) kann man

4) Von dem Unterschiede des Geschlechts, der in Rücksicht auf die dadurch nothwendige Verschiedenheit der Erziehung noch lange nicht genug beherziget und in dem Hauptpunkte völlig übersehen ist, wird weiter unten bey der Beschreibung des Ganges der Erziehung die Rede seyn, und es wird alsdann zugleich die praktische Wichtigkeit dieses Unterschiedes vollständig begreiflich gemacht und gezeigt werden

man sich leicht den Begriff eines möglichen und nur noch angedeuteten Vernunftwesens, welcher Begriff an der Spitze einer Erziehungswissenschaft stehen muß, völlig deutlich machen. Es erleichtert die klare Einsicht, wenn man die Anwendung und Beziehung auf die einzelnen im Begriffe des wirklichen Vernunftwesens vorkommenden Merkmale macht.

1. Es ist schon oben bemerkt, daß unter einem möglichen endlichen Vernunftwesen kein bloß denkbarer und lediglich in der Vorstellung vorhandener, sondern ein wirklicher realiter existirender und in die Sinne fallender Gegenstand, auf welchem man in gewisser Rücksicht den Begriff der Vernunft zu übertragen genöthigt sey, verstanden werde. Aber jeder wirklich existirende Gegenstand ist ein Theil der Welt, das mögliche Vernunftwesen kann daher nur als ein materieller Gegenstand existiren. Als materieller Gegenstand ist das endliche Vernunftwesen ein materieller Leib, der als ein bloßes organisches Produkt der Natur angesehen werden muß. Ein mögliches Vernunftwesen ist daher zuvörderst ein organischer Körper. Soll ein solcher nun als Körper eines Vernunftwesens betrachtet werden, so müssen sich bei seiner

den, daß er besonders auch zur Beantwortung der Frage: wann die Erziehung als vollendet betrachtet werden müsse? den richtigen Leitfaden an die Hand giebt.

ner Erscheinung die charakteristischen Beziehungen auf Vernunft aufdringen und diese können einzig und allein in der bestimmten Gestalt dieses Körpers liegen. Es wird wohl keiner läugnen, daß nicht schon ursprünglich die Gestalt des Körpers endlicher Vernunftwesen, d. h. die Menschengestalt, eigenthümliche, keinem andern Gegenstande der Erfahrung beizulegende, Merkmale und Eigenschaften habe, die nicht aus dem Begriffe eines bloßen Naturprodukts zu erklären sind und deswegen auf einen höhern Begriff, den der Freiheit führen, welche schon in jener Gestalt angekündigt und angedeutet ist 5). Die vollständige

Erörte-

5) Durch das so eben Gesagte ist zugleich die Frage beantwortet: wann eigentlich die Erziehung anfange? da die wirkliche Erziehung ja ein unter Bedingungen der Zeit stehendes Geschäft ist. Die Antwort ist natürlich folgende: Die Erziehung fängt erst nach dem Erscheinen eines Körpers in der Sinnenwelt, den wir als den Körper eines Vernunftwesens betrachten müssen, d. h. nach der Geburt des Kindes, an. Die Frage ist erst in der Periode der Revisoren der Erziehung aufgeworfen und von ihnen dahin beantwortet, daß die Erziehung schon während des Daseyns des Kindes im Mutterleibe statt haben müße, ohne zu bedenken, das alles, was während der Schwangerschaft für das Kind zu thun ist, nicht um des Kindes willen, sondern hauptsächlich um der Erhaltung der Mutter willen und dadurch auch mittelbar zur Erhaltung des Kindes geschieht. Aber selbst die Erhaltung des Lebens und der Gesundheit des Kindes ist noch nicht Erziehung desselben.

Erörterung dieses Begriffs gehört in die Anthropologie, warauf es hier ankömmt, ist folgendes. Nemlich

2) soll eine organische Gestalt als der Leib eines möglichen endlichen Vernunftwesens betrachtet werden, so muß die Organisation durch die Natur, deren Produkt sie ist, so weit gebildet seyn, daß die bloße Natur unmittelbar zu ihrer Vollendung nichts mehr zu thun vermag. Denn das endliche Vernunftwesen muß zwar nothwendig in der Erscheinung ein Prodrukt der Natur seyn, soll es aber nicht bleiben, weil es zur Vernunft d. i. zur Freiheit bestimmt ist. Die Natur läßt daher den Menschen, sobald sie ihn in die Welt gesetzt, aus ihrer Gewalt, zieht ihre Hand nunmehro von ihm ab, unbekümmert darum, was nachher aus diesem ihrem Produkte wird. Dadurch übergiebt sie es der Freiheit und der Vernunft, damit diese ferner für dasselbe sorge und es zu seiner Bestimmung führe, nachdem jene das Ihrige gethan hat. Was also nachher aus dem neugebornen Menschen werde, selbst in gewisser Rücksicht auf die Ausbildung und Vollendung seiner Organisation, hängt lediglich von der Freiheit ab, und ist durchaus nicht durch die Natur bestimmt, nemlich nicht unmittelbar, wie schon oben hinzugefügt wurde. Denn der Mensch bleibt immer ein organischer Leib und dieser kann aus der Verbindung mit der Natur nicht heraus-

treten, und sich gänzlich von ihr absondern; und dann ist schon in der bestimmten Beschaffenheit jedes neugebornen Menschen der Grund zu seiner körperlichen Individualität gelegt, die sich nachher von selbst entwickelt. Ferner soll die organische Gestalt ein mögliches Vernunftwesen verrathen, so muß an derselben

3) dasjenige angedeutet seyn, was wir oben überhaupt Sinn genannt haben. Um sich hierbei etwas Bestimmteres zu denken, müssen wir diesen Begriff mehr auseinandersetzen. Nemlich der Sinn ward oben als das Mittelglied zwischen dem Vernunftwesen als Intelligenz und der Welt ausser ihr erklärt. Er gehört demnach eines Theils zur Welt selbst und ist, da das Vernunftwesen nur als Leib zur Welt gehört, nothwendig eine Beschaffenheit des Leibes. Lediglich durch den Sinn ist allein fernerhin eine Wirksamkeit der bloßen Natur auf den Leib des Vernunftwesens möglich (so wie durch die Artikulation im Gegentheil nur die Wirksamkeit des Vernunftswesens auf die Welt möglich ist, wovon gleich mehr gesagt werden wird.) Als Sinn steht demnach der Leib mit der Natur ausser ihr in Berührung, durch den Sinn ist allein die Vereinigung der Welt mit der Intelligenz, d. h. alle sinnliche Erkenntniß, möglich. Aber der Sinn ist als Mittelglied zwischen der Intelligenz und der Welt auch ein Bestandtheil oder vielmehr die sinnliche Darstellung der

Intelligenz selbst, und insofern ist der Sinn nichts ohne Bewußtseyn, und alle Wirkung der Natur auf den Sinn, da er Sinn eines Vernunftwesens ist, nichts ohne das begleitende Bewußtseyn derselben. Die Möglichkeit dieses Bewußtseyns macht eigentlich den Sinn zu einem Vermögen des möglichen endlichen Vernunftwesens. In dieser Rücksicht verhält sich also das Vernunftwesen durch das Bewußtwerden der geschehenen Einwirkung der Natur auf den Sinn thätig, und verhält sich leidend, insoferne es jener Einwirkung der Welt auf den Sinn als Produkt der Natur nothwendig ausgesetzt ist. Da der organische Leib nun ganz das Produkt der Natur ist, so steht er auch nothwendig ganz d. h. in allen seinen Theilen der Einwirkung der Natur ausser ihm offen; der Sinn ist über den ganzen Leib verbreitet und heißt insoferne Gefühl (tactus) und das Bewußtseyn dieser geschehenen Einwirkung ist die Empfindung. (Es sollte durch das Gesagte im Voraus angezeigt werden, daß diese Art der Einwirkung auf das Vernunftwesen in der ganzen Erziehung durchaus nicht vorkommen muß, weil bey derselben das Vernunftwesen lediglich als Naturprodukt und nicht als Vernunftwesen behandelt wird.)

4) Der organische Leib des möglichen Vernunftwesens muß die Artikulation ankündigen. Diese zeigt sich als möglich bloß insoferne sie noch

nicht wirklich vorhanden ist, wie man dies denn auch bey dem neugebornen Menschen so findet. Die Artikulation ist das Werkzeug der Freiheit im wirklichen Handeln auf die Welt; sie, die Artikulation, ist demnach nur durch die Freiheit selbst möglich und durchaus nicht durch bloße Natur. Die Natur bildet den Organismus des jungen Menschen allerdings weiter aus und vollendet ihn, aber die Hervorbringung der Artikulation liegt nicht in ihrer Macht, sondern lediglich in der Thätigkeit der Freiheit. Diese Hervorbringung der Artikulation gehört demnach mit zur Erziehung und ist ein Haupttheil derselben, nemlich der Gegenstand der sogenannten körperlichen Erziehung. 6)

Aus

6) Soviel von den bisherigen Pädagogen auch schon über die körperliche Erziehung gesagt ist, so hat dennoch keiner den eigentlichen Gegenstand dieses Theils der Erziehnng angegeben. Es ist daraus die Ungereimtheit entstanden, daß man z. E. die Sorge für gehörige Nahrungsmittel, den natürlichen Gang der Absonderungen ꝛc. mit zur körperlichen Erziehung rechnete. Allein lediglich insoferne der Leib als Artikulation zu betrachten ist, ist er ein Gegenstand der Erziehung, und der Zweck aller körperlichen Erziehung ist bloß Geschicklichkeit und Fertigkeit des Körpers zu allen möglichen freien Bewegungen und Veränderungen.

Aus dem Bisherigen wird die eigentliche Aufgabe der Erziehung selbst klar seyn, aber die Art und Weise ihrer Lösung bedarf noch näher angegeben zu werden.

Die Erziehung soll ein bloß mögliches Vernunftwesen zu einem wirklichen erheben, und da ein mögliches Vernunftwesen nur als ein auf bestimmte Weise modificirtes Naturprodukt gedacht werden kann, in welchem die Bestimmung zur Freiheit und Vernunft angedeutet ist; so nimmt die Erziehung den Zögling als Naturwesen auf um ihn als wirkliches Vernunftwesen ihren Händen wieder zu entlassen. Darum soll der Zögling bloß zum Menschen erzogen werden und alles, was die Erziehung thut, um noch einen anderen Zweck ausser dem angegebenen zu erreichen, ist vom Uebel. Die Erziehung nimmt den Zögling als Naturwesen auf, sagte ich eben, und, setze ich jetzt hinzu, der Zögling bleibt auch während der ganzen Erziehung noch ein Naturwesen, sie entwikkelt lediglich das an ihm, was Natur ist, und strebt darnach, diese Natur des Zöglings zur Freiheit und Vernunft zu erheben. Der Zögling soll während der Erziehung allmählig sich von der Natur und ihrer Leitung befreien und die Herrschaft über sein ganzes Wesen selbst erhalten d. h. statt von der Natur geführt zu werden, soll er durch eigene Macht der Freiheit sich führen lernen. Mit der fortgehenden Ausbildung seiner Organisation, ent-

falten sich in ihm auch die mannichfaltigen Triebe der Natur, die als bloße Naturtriebe der Freiheit widerstreiten und unter ihre Botmäßigkeit gebracht werden sollen. Soll daher der Zögling einmal diese Herrschaft durch Freiheit über seine Natur erhalten, so muß es einen Punkt in seiner fortgehenden natürlichen Entwikkelung geben, in welchem diese Entwikkelung seiner Natur vollendet ist d. h. in welchem die Natur in ihm zur Vernunft selbst wird. Dieser Zeitpunkt ist das Ende der Erziehung, weil diese alsdann von selbst aufhört und unmöglich wird. Dieser Begriff bedarf einer näheren Erörterung.

Die Natur des Zöglings entwikkelt sich allmählig von einer Stuffe zur andern, jede rege gewordene Naturkraft führt eine andere herbey. Allein es giebt in dieser fortschreitenden Entwikkelung eine Stufe, auf welcher sich die Natur des Zöglings auf einen einzigen Punkt concentrirt, welche nothwendig die letzte ist, und dieser Punkt wird angedeutet durch den rege gewordenen Geschlechtstrieb. Daß dieser die letzte Entwikkelung der Natur des Menschen ist, hat man längst anerkannt; aber daß mit ihr zugleich die Erziehung zum Ziele gelangt sey, hat allein Rousseau gelehrt. Man hat es nie begreifen können, warum Rousseau seinen Zögling bis zu dem Zeitpunkt der in ihm erwachten Liebe hinführe; man hat aus dem Grunde, weil sein pädagogisches Meisterwerk,

auf

auf welches hier hingedeutet wird, sich mit einer Liebesgeschichte endigte, dasselbe um so unbedenklicher für einen Roman erklärt und ihm noch viele Ehre zu erweisen geglaubt, wenn man es einen Erziehungsroman nannte. Allein gerade dieser letzte Theil von Rousseaus Emil beweiset es am klärsten, daß Rousseau sich die ganze Aufgabe der Erziehung richtig vorgestellt, daß er sonach auch wohl gewußt habe, wann die Erziehung nothwendig vollendet sey. Die Entwikkelung der Geschlechtsliebe nemlich ist der Punkt, wo Natur und Vernunft des Menschen sich unmittelbar vereinigen, wo die Natur unmittelbar Vernunft wird und die Vernunft aus der Natur hervorgeht. Mit diesem Zeitpunkte ist der Zögling aus einem bisherigen Naturwesen in der That ein Vernunftwesen geworden und das, was bisher bloß möglich war, ist wirklich erschienen, nemlich die Vereinigung der Natur und Vernunft. Die Liebe nemlich, die durch das Treiben des Geschlechts begründet wird, ist das einzig Natürliche, was zugleich vernünftig ist oder mit andern Worten, sie ist das einzig Vernünftige in der ganzen Natur. — Es läßt sich die hier aufgestellte Behauptung, daß die Erziehung mit dem aufgezeigten Zeitpunkte zu Ende sey, noch aus andern Gründen beweisen.

Nemlich die Erziehung fängt mit dem Zögling als bloßem Naturwesen an und soll die Freiheit in ihm entwickeln. Mit der zunehmenden

Entwickelung der Natur des Zöglings, entwikkelt sich auch in demselben das Gefühl seiner Kraft. Das neugeborne Kind ist ganz in den Schranken der Natur eingeschlossen, diese Schranken lassen sich in keinem Zeitpunkte aufheben, wenn das Vernunftwesen nicht aufhören soll, ein endliches zu seyn. Aber diese Schranken erweitern sich immer mehr, und so wie sie sich erweitern, erweitert sich die Sphäre der Thätigkeit des Zöglings, der Spielraum seines freien Wirkens dehnt sich aus. Dieses steigende Gefühl seiner Freiheit bringt ein bewustloses Sehnen in dem Menschen hervor, die noch immer fortdauernden, wenn gleich immer weiter entfernten, Schranken seiner Freiheit ganz zu durchbrechen, sich von der Natur ganz loszureißen, und seine Freiheit ins Unendliche auszudehnen. Diese wilde ungebundene rohe Freiheit ist nicht Vernunft, um dieses zu werden, muß sie sich in einem bestimmten Punkt concentriren und zum Bewußtseyn kommen. Dieses geschieht nun dadurch, daß die Natur einen Trieb in ihm rege macht, der ihn wieder in die Welt, von der seine ausschweifende freie Naturkraft sich loszumachen strebt, zurückführt, und die ins Unbestimmte hinausgehende Freiheit auf einen einzelnen bestimmten Gegenstand in der Welt unwiderstehlich richtet und sie dadurch fesselt. Es wird der Mensch nun zum Bewußtseyn seiner Freiheit zurückgebracht; er fühlt eine neue Schranke seiner Natur, die er aber nicht mehr zu entfernen strebt, weil er sie als nothwen-

wendige Schranke seiner Freiheit erkennt. Er beschränkt jetzt seine Freiheit durch sich selbst, wie es seyn muß, wenn die Freiheit zur Vernunft werden soll. Denn Beschränkung der Freiheit durch sich selbst ist das einzige untrügliche Kennzeichen der Vernünftigkeit. Mit diesem Zeitpunkte, der durch das entstandene Gefühl der Liebe für einen einzigen äussern Gegenstand bestimmt wird, gelangt der bisherige Zögling zu dem klaren Bewußtseyn seiner Bestimmung für die Welt; er fühlt, daß er von nun an nur durch diesen einzigen Gegenstand für die Welt ausser ihm da sey, seine Sorge und alles sein Thun ist nun auf denselben gerichtet und dadurch wird es unmöglich, daß er selbst noch länger der Leitung anderer Menschen unterworfen seyn kann: die Erziehung ist geendiget, weil sie von nun an unmöglich wird, weil die Natur den bisherigen Zögling nun zum eigenen selbstständigen, von allem äusseren Einflusse unabhängigen, Wirken berufen hat.

Noch eine andere Ansicht. — Der Mensch als Naturwesen ist nothwendig eines bestimmten Geschlechts. Die einzig mögliche Art, auf welche die Natur ihre Produkte, die wir Menschen nennen, darzustellen fähig war, ist die, daß sie, wie bey allem ihren Produciren, in entgegengesetzten Richtungen ausgeht, auf ganz entgegengesetzten Bildungsstuffen ihre Produkte darstellt und im ewigen Kampfe begriffen ist, diese entzweiten

 Kräfte

Kräfte in einem einzigen Produkte in Vereinigung darzustellen. Darum zertheilte sie sich überall in der ganzen organischen Natur in Geschlechter, aber sie haßt das Geschlecht, weil in demselben ihre Kraft nicht ganz ist, sondern entzweit wird. Sie sucht daher ewig die Gattung als das idealische Ziel ihres Producirens darzustellen, und in den ewigen mißlingenden Versuchen, dieses Ziel zu erreichen, besteht allein das Menschengeschlecht, so wie die ganze belebte Natur. Jedes Geschlecht bildet die Natur zu dem für dasselbe höchsten Grade der Vollkommenheit aus, und auf diesem Punkte sucht sie die entgegengesetzten Geschlechter zu vereinigen, um die Gattung zu produciren. — Wenn daher die Erziehung nur so lange dauern kann, bis die Natur des Zöglings ihre höchste Ausbildung erhalten hat; so ist es selbst aus blosen Naturprinzipien erwiesen, daß die Erziehung nothwendig mit der Ausbildung des Triebes zur Geschlechtsvereinigung ihr Ende erreiche, weil die Hervorbringung dieses Triebes das Letzte ist, was die Natur zur Entwikkelung des Geschlechts zu thun vermag. Gelänge dieser Versuch der Natur, durch die Vereinigung der Geschlechter die Gattung selbst hervorzubringen; so wäre dadurch die völlige Herrschaft der Natur über den Menschen entschieden und es gäbe in der Welt keine Vernunft und keine Herrschaft derselben. Aber eben dies, daß die Natur ihre Absicht nicht zu erreichen vermag, ist der Beweis, daß sie nicht die

ein=

einzige thätige Kraft in der Welt ist, sondern daß es noch eine andere gebe, der sie unterworfen seyn soll. Im beständigen Kampfe mit einander liegen im werdenden Menschen die zwei feindlichen Kräfte der Natur und der Vernunft. Jede strebt die Alleinherrschaft über den Menschen zu erringen und die ihr entgegengesetzte Kraft aufzuheben. In diesem Streite geht die Ausbildung und Entwikkelung des Menschen vor sich, und je mehr in einem bestimmten Zeitmomente die eine dieser Kräfte das Uebergewicht über die andere zu erhalten scheint, desto größere Fortschritte geschehen in der Entwikkelung des Menschen. Die letzte Anstrengung der Natur, um die Vernunft völlig kraftlos zu machen und sie zu vernichten, ist die Hervorrufung des Geschlechtstriebes, aber dadurch arbeitet sie geradezu ihrem Ziele entgegen, und anstatt die Vernunft zu vernichten, thut sie das einzig Mögliche, was sie thun kann, um die Vernunft alleinherrschend zu machen, und sie muß, weil jenes ihre letzte Anstrengung ist, nunmehro der Vernunft, ihrer Feindinn, das Feld räumen, und dieser die alleinige Herrschaft über den Menschen, als Geschlecht, überlassen. Durch die Entstehung der Geschlechtsliebe geht die Natur unmittelbar in Vernunft über, und es giebt nun keine andere Macht, die den Menschen beherrscht, als die Freiheit. Da die Natur ihren Zweck, durch Vereinigung der Geschlechter die Gattung hervorzubringen und dadurch das Geschlecht be-

ständig in ihrer Macht und als ein Naturprodukt zu erhalten, nicht erreichen konnte; so begnügt sie sich damit, aufs Neue statt der Gattung das Geschlecht hervorzubringen, und in diesen ihren wiederholten entgegengesetzten Produkten den alten Streit von neuen anzufangen. Aber nie gelingt ihr Plan, sondern immer muß sie, wenn sie ihre letzte Kraft anstrengt, einer andern Macht, der Macht der Freiheit, weichen. Und diese entscheidende Niederlage der Macht der Natur über den einzelnen Menschen ist der Zeitpunkt, wo aus dem bisher möglichen Vernunftwesen, aus dem Kampfe der Freiheit mit der Natur, das wirkliche Vernunftwesen, die völlige Herrschaft der Freiheit über den einzelnen Menschen hervortritt, und wodurch zugleich die Erziehung vollendet wird.

(Ich wünsche, daß es keinen meiner Leser befremden möge, dergleichen Betrachtungen, wie die jetzt angestellten, in einer Abhandlung über die Pädagogik zu finden. Wer noch nicht begriffen hat, daß jene Betrachtungen hier nothwendig sind, hat überhaupt von dem, was eigentlich das Wesen der Erziehung ist, noch nichts geahndet, und ist deswegen auch unfähig, über Pädagogik zu urtheilen.)

Es ist in den neueren pädagogischen Schriften eine Unterscheidung zweier Begriffe zur Sprache gekommen, welche die Entstehung zweier entgegengesetzten

gesetzten Erziehungstheorien und eben so vieler Partheyen unter den theoretischen Pädagogen veranlaßt hat, welche noch immer nicht mit einander vereinigt sind, wenn gleich der Streit unter ihnen eingeschläfert zu seyn scheint. Ich rede von dem Unterschiede zwischen Entwikkelung und Bildung des Zöglings und von der Frage, ob die erstere allein oder die letztere allein der eigentliche Zweck der Erziehung sey? Der Mangel bestimmter Begriffe von Erziehung eines Theils, und andern Theils von bloßer Entwikkelung und bloser Bildung hat lediglich jene Streitfrage erregt und auch unentschieden gelassen. Es ist hier ein schicklicher Ort, diese Frage zu beleuchten, und zugleich die Erörterung dieses Punktes für die vollständige Bestimmung des Begriffs der Erziehnng sehr wichtig. In den vorhergegangenen Untersuchungen sind schon die Ausdrücke: Entwikkelung und Bildung, oft vorgekommen, ohne daß dadurch die hier aufgestellte Frage hat beantwortet werden sollen.

Wie es gewöhnlich der Fall ist, daß da, wo vernünftige Menschen streiten, beide Theile recht haben, aber jede den Gegenstand nur einseitig betrachtet und dadurch die Wahrheit nur halb erkennt, so ist es auch im gegenwärtigen Falle. Sowohl diejenigen, welche den Zweck der Erziehung in bloßer Entwikkelung der Kräfte des Zöglings setzen, als die, welche die bloße Bildung

derselben für jenen Zweck ansehen, haben Recht, aber erst die Vereinigung beider entgegengesetzten Meinungen führt zur vollständigen Einsicht der Wahrheit. Es giebt nemlich einen höhern Begriff sowohl von Entwikkelung als von Bildung, der allein der richtige ist und als solcher den Zweck der Erziehung ausdrückt. Dieser höhere Begriff, in welchem Entwikkelung und Bildung innigst vereinigt sind, ist derjenige, in welchem beide nicht mehr als verschiedene und entgegengesetzte, sondern als eins und dasselbe gedacht werden, d. h. ein Begriff von Entwikkelung, die zugleich nothwendig Bildung und von Bildung, die zugleich nothwendig Entwikkelung ist. Diejenige Entwikkelung der Kräfte des Zöglings, die zugleich Bildung ist, oder diejenige Bildung, die zugleich bloße Entwikkelung ist, ist der wahre Zweck der Erziehung. Der aufgestellte Begriff, der in einer Erziehungswissenschaft einer der schwierigsten ist, bedarf einer nähern Auseinandersetzung, um auch nur einigermaaßen verstanden zu werden: denn ihn vollständig erörtern heißt die ganze Pädagogik abhandeln.

Ein nur noch angedeutetes Vernunftwesen soll zu einem wirklichen erhoben werden. Was dieser Satz in sich faßt, ist schon oben auseinandergesetzt. Hier reflektire man darauf, daß der Begriff der Vernunft der der in sich selbst zurückgehen-

gehenden, sich selbst bestimmenden Thätigkeit ist. Das mögliche Vernunftwesen muß daher ein Vermögen zur Thätigkeit besitzen, d. h. es muß gedacht werden als etwas, das thätig seyn kann, und in sich selbst den Grund zur Thätigkeit hat. Allein es muß dieses Vermögen auch ein bloßes Vermögen seyn, d. h. die Thätigkeit muß sich noch gar nicht geäussert haben, das Vermögen noch nicht in wirkliche Thätigkeit übergegangen seyn. Ferner liegt in dem Begriffe der Vernunft die Nothwendigkeit dieser Selbstthätigkeit d. h das Bestimmtseyn des Vermögens, sich wirklich zu äussern, also ein Trieb zur Selbstthätigkeit, welche Selbstthätigkeit in Hinsicht ihres Gegenstandes und ihrer Richtung an sich ganz unbestimmt ist, indem sie alle möglichen Richtungen nehmen und auf alle möglichen Gegenstände gehen kann, wenn die Bedingungen dieser Richtungen vorhanden sind, worüber nachher mehr gesagt werden wird; und daher ist jener Trieb zur Sebstthätigkeit ein Trieb zur Freiheit. Diese Freiheit und ihre Sphäre für den Zögling hervorzubringen und ihn zum völligen Herrn jener Sphäre zu machen, ist der Zweck der Erziehung. Soll dieses geschehen, so muß das blose Vermögen zur wirklichen Aeusserung gelangen, es muß an ihrer Stelle reelle Thätigkeit entstehen. Wodurch dieses Uebergehen selbst bedingt ist, davon nachher; aber man beachte wohl, daß durch dieses Uebergehen eine Thätigkeit der Freiheit entstehen soll. Jede Thätigkeit

tigkeit ist nun nothwendig eine gewisse bestimmte, auf einen bestimmten und auf keinen andern Gegenstand gehende, eine bestimmte und keine andere Richtung habende Thätigkeit. Dies widerstreitet dem Begriffe einer freien Thätigkeit, weil in der freien Thätigkeit das Merkmal der völligen Unbestimmtheit liegt, eine freie Thätigkeit als solche gar keinen bestimmten, sondern alle möglichen Gegenstände hat, und in keiner bestimmten, sondern nach allen möglichen Seiten hinausgehenden Richtung sich ausbreitet. Daher ist jene erste Thätigkeit des Vernunftwesens nicht die ganze Thätigkeit desselben, sondern nur ein Theil, um mich so auszudrücken. (Wäre sie die ganze volle Thätigkeit der Freiheit, so wäre keine Erziehung möglich und es bedürfte keiner, weil die Erziehung bloß zum Zwecke hat, die völlige Freiheit eines endlichen Vernunftwesens hervorzubringen. Diesen Punkt hat Sauer in seiner Abhandlung über das Problem der Erziehung im Philosophischen Journal von Fichte und Niethammer, Jahrgang 1798. Heft 7 und 8, übersehen und darum konnte seine Deduktion des Begriffs der Erziehung nicht leisten, was sie leisten sollte. Ueber das Eigenthümliche dieser Deduktion von Sauer verweise ich auf seine Abhandlung selbst und auf meine obenangeführte Schrift über das Bedürfniß und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik S. 101 — 107.) — Ich gehe weiter. Jene Thätigkeit, welche, als eine bestimmte, nicht freie

Thä-

Thätigkeit überhaupt ist, soll aber eine freie Thätigkeit seyn, und es entsteht die Frage: wie wird sie dies? die Antwort folgt aus dem Begriffe der freien Thätigkeit. Nemlich die Thätigkeit muß wiederholt und dabey auf andere Gegenstände als der vorige gerichtet werden, wodurch sie auch andere Richtungen erhält, und diese Thätigkeit muß nach und nach auf alle möglichen Gegenstände und in allen möglichen Richtungen wiederholt werden: dadurch allein wird die Thätigkeit eine freie Thätigkeit. Woher diese Gegenstände und Richtungen dem Vernunftwesen kommen? könnte man fragen. Die Antwort ist diese, sie liegen in der Vernunft selbst und kommen nicht von aussen in sie hinein. Gerade weil jede bestimmte Thätigkeit eine bestimmte Richtung hat, der Trieb zur Freiheit aber ein Trieb zur Thätigkeit nach allen möglichen Richtungen ist; so gelangt das Vernunftwesen, sobald seine Thätigkeit durch einen bestimmten Gegenstand abgebrochen und beschränkt wird, wodurch die Thätigkeit selbst in umgekehrter Richtung zurückgeht und zum Bewußtseyn als einer in bestimmter Richtung beschränkten Thätigkeit kömmt (welches nothwendig ist, weil das Thätige ein Vernunftwesen seyn soll), durch diese Reflexion unmittelbar zum Begriff anderer möglichen Richtungen seiner Thätigkeit, und wird durch sich selbst getrieben, seine Thätigkeit nach diesen möglichen Richtungen fortzusetzen. Als freie Thätigkeit geht sie nach allen denkbaren Punkten von

dem gemeinschaftlichen Mittelpunkte aus und dadurch, daß sie nach allen Seiten sich ausbreitet, wird sie freie Thätigkeit. Aber bey ieder Aeusserung ist die Thätigkeit beschränkt durch den bestimmten Gegenstand, worauf sie geht. Durch diese Beschränkung wird sie abgebrochen, wie so eben gesagt, und zurückgedrängt in sich selbst, denn sie kann als Thätigkeit nicht vernichtet werden. Durch diese Beschränkung kömmt die Thätigkeit zum Bewußtseyn und bringt ein Gefühl ihres wirklichen Vermögens hervor, welches das Gefühl der Kraft ist. Aber dieses Gefühl ist zugleich das Gefühl einer beschränkten Kraft, beschränkt durch den Widerstand, der sie zurückdrängte, weil sie diesen Widerstand nicht überwinden konnte. Durch diese Reflexion auf das Gefühl der Beschränktheit der Kraft entsteht zugleich das Bewußtseyn einer Kraft, die über jenen Widerstand hinausgeht, von ihm nicht überwunden wird, sondern ihn selbst überwindet und dadurch weiter geht als die erstere Thätigkeit. Der Trieb zur freien Thätigkeit geht auf Vernichtung und Aufhebung alles Widerstandes aus, darum konnte das durch die bestimmte und von dem Widerstande zurückgedrängte Thätigkeit entstandene Gefühl der Kraft zur Thätigkeit, jenen Trieb zur Freiheit nicht befriedigen, weil es nur das Gefühl einer durch einen Widerstand besiegten Kraft ist. Dadurch wird von selbst die Thätigkeit wieder angeregt, um den Trieb zur freien Thätigkeit

tigkeit zu befriedigen. Sie geht daher nun nothwendig über jene erste Schranke hinaus und erweitert dadurch ihre Sphäre. Aber aufs neue wird sie von einem Gegenstande begränzt, welcher jenseits der ersten Entfernung ihrem Fortgange widersteht, sie dadurch wiederum zurückdrängt, wodurch sie als eine, wenn gleich weniger, doch noch immer beschränkte Thätigkeit zum Bewußtseyn kömmt. Auf diese beschriebene Art reproducirt das Vernunftwesen seine Thätigkeit ununterbrochen, weil es nie aufhören kann ein endliches Vernunftwesen zu seyn und um deswillen bei jeder seiner Thätigkeit nothwendig Schranken und Widerstand findet. Aber bey jeder folgenden Thätigkeit erweitert es diese Schranken, der vorige Widerstand wird von der wiederholten Thätigkeit besiegt und überwunden, und nur ein größerer und entfernterer Widerstand vermag es, die wiederholte Thätigkeit in ihrem ins Unendliche hinausgehenden Fortgange zu hemmen und sie abermals zu beschränken. Aber durch diese ununterbrochene Wiederholung der Thätigkeit entsteht für das Vernunftwesen zugleich durch die Reflexion auf seine wiederholte Thätigkeit ein Gefühl seiner steigenden und mit jeder neuen Thätigkeit sich vermehrenden Kraft, und dieses Gefühl der erhöhten Kraft wirkt unmittelbar auf die folgenden Thätigkeiten zurück und so wächst die Kraft mit der Wiederholung der Thätigkeit. Dieses Steigen und Erhöhtwerden der Kraft selbst, wel-

ches bisher beschrieben ist, ist es, was man die bloße Entwikkelung der Kraft nennt, welche also allein in der Zunahme der intensiven Größe der Kraft besteht, durch welche intensive Größe allerdings auch die extensive Sphäre ihrer möglichen Wirksamkeit bestimmt wird, von welcher aber im Begriff der blosen Entwikkelung abstrahirt wird. Da das Vernunftwesen ein durch Freiheit Thätiges ist, im Begriff der Freiheit aber nicht eine bestimmte Art der Thätigkeit, sondern der Inbegriff aller möglichen Arten von Thätigkeit enthalten ist; so steht nothwendig jede dieser Arten unter denselben Gesetzen wie die andere, und es geht also auf die bisher beschriebene Weise aus dem einen ursprünglichen Triebe des endlichen Vernunftwesens zur Freiheit eine Vielheit von Handelsweisen und dadurch zugleich eine Vielheit von einzelnen Kräften des Vernunftwesens hervor, welche aber nur verschiedene Aeusserungen einer und derselben Kraft, nur verschiedene Ansichten derselben sind und durchaus nicht als ursprünglich verschiedene Kräfte betrachtet werden müssen. So ist es z. B. eine und eben dieselbe Kraft, welche meinen Fuß in Bewegung setzt, welche meinen Arm in die Höhe hebt, und welche den Gegenstand, den ich vor mir sehe, vor meinem Blick stellt oder auch den Gedanken eines abwesenden Gegenstandes in mein Bewußtseyn zurückführt. Insoferne nun die eine und ursprüngliche Kraft des Vernunftwesens als

ein

ein Inbegriff mehrerer verschiedenen Kräfte gedacht wird; insoferne ist auch auf die beschriebene Weise eine Erhöhung und Vermehrung ihrer intensiven Größe durch wiederholte Thätigkeit jeder einzelnen d. h. eine Entwikkelung dieser mehreren Kräfte möglich. Es ist klar, daß das Vernunftwesen als zur Freiheit des Handelns bestimmt, nur durch diese Entwikkelung seiner verschiedenen Kräfte zu einem wahrhaft freien Handeln d. h. zur wirklichen Vernünftigkeit gelangt, und mithin ist die beschriebene Entwikkelung der Kräfte des endlichen Vernunftwesens nothwendig der Zweck der Erziehung.

Aber es ward oben gefordert, daß die Entwikkelung zugleich nothwendig Bildung sey, und nur unter dieser Bedingung sollte sie den ganzen Zweck der Erziehung ausmachen. Es muß daher der Begriff der Entwikkelung noch näher bestimmt werden, um mit ihm den Begriff der Bildung zu vereinigen. Um den Leser vorläufig begreiflich zu machen, was hier gefordert wird, ist es nützlich, vorerst den Begriff der Bildung im Allgemeinen anzugeben, und ihn hernach auf die Erziehung anzuwenden. — Bildung überhaupt ist Gestaltung, Hervorbringung einer bestimmten Form. Allenthalben, wo wir ein Uebergehen eines Unbestimmten und Formlosen in eine bestimmte Figur und Form wahrnehmen, erkennen wir Bildung. So z. B. denken wir uns die Bildung der Erde, indem wir uns den Uebergang dersel-

ben aus dem verworrenen Chaos ihrer mit einander vermischten Materien in die jetzt bestehende Gestalt derselben überhaupt und die bestimmte Zusammenfügung ihrer Bestandtheile durch vorhergegangene Scheidung des Festen und Flüssigen, die Entstehung der Flüsse, Gebirge und Klüfte und so weiter uns vorstellen; so ist ferner die Crystallisation eine Bildung, indem hier die vorher formlose Materie eine bestimmte Figur annimmt u. s. f. — Wie läßt sich nun dieser Begriff der Bildung auf die Erziehung anwenden, und mit der vorhin beschriebenen Entwikkelung vereinigen, da es beym ersten Anblick vielmehr scheint, daß durch diese Forderung der Begriff der Entwikkelung der Kraft zur Freiheit d. h. zur Unbestimmtheit, wie es oben erklärt wurde, aufgehoben wird? Eine sehr nahe liegende Reflektion wird alles klar machen.

Es ist nemlich bei der Erörterung des Begriffs Entwikkelung lediglich auf die Art und Weise der Thätigkeit eines Vernunftwesens überhaupt gesehen. Aber es giebt kein Vernunftwesen überhaupt in der Wirklichkeit, wie schon oben weiter ausgeführt ist, sondern in der Wirklichkeit ist nothwendig jedes endliche Vernunftwesen zugleich ein bestimmtes und kein mögliches andere, und was durch diesen Satz eigentlich behauptet wird, ist zugleich oben schon entwikkelt worden. Es giebt also auch, folgern wir hier weiter, keine Erziehung und Entwikkelung überhaupt, sondern

jede

jede wirkliche Erziehung ist nothwendig immer Erziehung eines bestimmten, dieses oder jenes individuellen Vernunftwesens; und jede wirkliche Entwikkelung nothwendig die Entwikkelung der Kräfte eines bestimmten individuellen Zöglings. Diese Bemerkung führt uns zur näheren Bestimmung der Entwikkelung selbst.

Nemlich die Freiheit des endlichen Vernunftwesens ist nothwendig eine beschränkte und eben deswegen ist alle Thätigkeit desselben eine beschränkte. Die allgemeine Schranke der Freiheit aller endlichen Vernunftwesen ist die Materie überhaupt und der Theil der Materie insbesondere, den wir unsern Leib nennen, und durch welchen alle Thätigkeit der endlichen Vernunft bedingt ist. Dieser Leib des endlichen Vernunftwesens ist, nach dem Obigen, nothwendig ein bestimmter und von dem Leibe aller andern Menschen verschiedener. Durch diese Verschiedenheit wird nun eine Verschiedenheit der ganzen Organisation, des davon abhängenden Sinnes, eine verschiedene Modifikation der Artikulation, insoferne diese nur an der so oder anders beschaffenen Organisation sich entwikkeln kann, ferner eine Verschiedenheit der Temperamente, des Systems der natürlichen Gefühle, Triebe und Neigungen, und aller sogenannten unteren Geisteskräfte überhaupt begründet, welche Verschiedenheiten zusammengenommen das sind, was wir schon oben die Individualität des Men-

 schen

schen nannten, und welche zugleich die besonderen Schranken jedes einzelnen endlichen Vernunftwesens ausmachen. Durch diese besonderen Schranken jedes Individuums erhält nun alle seine Thätigkeit eine bestimmtere Modifikation, und die Entwikkelung der Kräfte jedes individuellen Vernunftwesens muß von den besonderen Schranken des Individuums ausgehen und bleibt fortwährend an dieselben gebunden. Die Erziehung des Individuums entwikkelt also die Kräfte unter einer bestimmten Form, die Vernünftigkeit überhaupt nimmt im Individuo eine bestimmte äussere Gestalt an, die von der jedes möglichen andern Individuums sich unterscheidet, und jede wirkliche Erziehung ist nothwendig Hervorbringung einer Individualität. In dieser Hinsicht ist also die Entwikkelung in jedem einzelnen Falle zugleich Bildung, was oben gefordert ward, ein Uebergehen der unbestimmten Kräfte in bestimmte Formen und Modifikationen, welche die Individualität ausmachen. Die Erziehung ist also überhaupt Entwikkelung in jedem einzelnen Falle zugleich nothwendig Bildung, und sie kann das erstere nicht seyn, ohne das letztere zugleich. Umgekehrt kann nur diejenige Bildung Erziehung seyn, welche zugleich Entwikkelung ist, welches zugleich oben gefordert ward und jetzt bewiesen ist. Denn soll die Bildung eine Individualität eines endlichen Vernunftwesens hervorbringen, so muß in dieser Individualität das Wesen der Vernünf-

tigkeit

tigkeit überhaupt dargestellt werden, und dies ist nicht anders als durch Entwikkelung möglich, wie oben dargethan worden. Der jetzt erörterte Begriff der Erziehung, die zugleich Entwikkelung und Bildung ist, ist der oben geforderte höhere, bestimmte und vollständige Begriff der Erziehung. Er ist zugleich ein reeller Begriff, weil er anwendbar auf bestimmte Gegenstände der Erfahrung und kein Produkt der Phantasie ist. Hier ist ferner klar, in welcher Rücksicht die oben angeführten entgegengesetzten Meynungen der Pädagogen mangelhaft und einseitig waren, welche Anwendung dem Leser selbst überlassen wird. 7)

7) Das Neueste, was wir über den Unterschied zwischen Entwikkelung und Bildung gelesen haben, findet sich in einer provinziellen periodischen Schrift, nemlich in der Schleswig-Holsteinischen Vaterlandskunde, 1s St. Hamburg bey Perthes. 1802. S. 112, und hat zum Verf. einen gewissen J. C. Forchhammer. Dieser führt in einer Note bittere Beschwerden über die Recensenten einiger von ihm herausgegebenen Blätter über Schulen und Schulverbesserung, und bemerkt, daß einer derselben es ihm als einen Vorwurf anrechne, daß er (der Verf.) zur Erziehung Bildung rechne, da der Rec. wolle, die Erziehung solle bloß in Entwikkelung bestehen. Der Verf. theilt darauf seine Einsicht von dem Unterschiede zwischen beiden mit, welche zu originell ist, als

Man hat bisher vieles von der Methode des Unterrichts gesagt; sollte es nicht auch eine

daß wir dem auswärtigen Leser die Mittheilung dieser Einsicht vorenthalten können. Er unterscheidet demnach folgendermaaßen: „1) Entwikkelung ist „Trennung, Absonderung der einzelnen Kräfte im „Menschen, und Uebung und Anwen„dung derselben, blos in subjektiver Rücksicht.“ Hier sollte man denken sey alles erschöpft, was sich von den Kräften der Menschen sagen lasse. Doch nein! denn es heißt weiter: „Bildung ist Bereicher„ung, Vermehrung, die von aussen herein„gebracht wird, nebst der Richtung und Anwend„ung auf äussere Gegenstände.“ Möchte der Verfasser uns zugleich doch ein einziges verständliches Wort darüber gesagt haben, wie in die Kräfte des Menschen eine Vermehrung und zwar von aussen hereingebracht werden könne! Und worauf kann die Richtung und Anwendung der Kräfte gehen, wenn nicht auf äussere Gegenstände? Und muß man sich das, was hier Bildung genannt wird, nicht zugleich schon bey dem obigen Ausdruck: Uebung und Anwendung derselben denken?-- „2) Bey der Entwikkelung haben wir es also blos „mit dem zu thun, was schon in dem Menschen „ist;“ — Hierbey werden wir es auch wohl über-haupt bleiben lassen müssen — „bey der Bildung „freilich auch mit diesem, (nemlich dem, was „schon in dem Menschen ist), aber zugleich auch „mit äussern Gegenständen, die der Mensch in sich „aufnehmen, sich gleichsam assimiliren soll.“ Sollte man nicht glauben, der Verf. rede vom Essen und Trinken, und nenne dies Geschäft Bildung? —

„3.

eine Methode für die ganze Erziehung geben? Diese Frage ist in ihrem ganzen Umfange

 noch

„3) Entwickelung, bloße Entwickelung schließt, „wenigstens in der Theorie, Bildung aus" — die Einschränkung ist bedeutend, indem der Verf. hierdurch zeigt, wie gründlich er denkt; ich will hier nicht das im Text Gesagte wiederholen, wo bewiesen ist, daß allerdings für die Theorie die Entwickelung zugleich Bildung sey — „Bildung schließt Entwickelung in sich;" — versteht sich in eben dem Sinne, in welchem Entwickelung Bildung in sich schließt — „Entwickelung des Menschen, seiner Kräfte und Fähigkeiten ist ein Theil „der Bildung" — versteht sich, so wie die letztere ein Theil von jener ist —. Man sieht also, daß die Entwickelung der Begriffe eben nicht sein Fach ist, sondern daß er nöthig habe, diese zu bilden, d. h. nach ihm, von aussen herein zu vermehren. Doch das Beste kömmt noch. „Bestünde Erziehung „nur in Entwickelung, so möchte der Wilde, oder „der Naturmensch wohl erzogen genannt werden „müssen, so haben wir das System des J. J. Rousseau." — Armer Rousseau, von welchen Stümpern mußt du dich meistern lassen, von Unwissenden, denen auch alle Ahnung deines hohen Geistes und des eigentlichen Problems der Erziehung völlig abgeht! — „Diese in meinen (des Verf.) Augen „verkehrte Ansicht der Erziehung scheint mir (dem „Verf.) aus einer unrichtigen Anwendung der sogenannten Sokratischen Lehrart entstanden zu „seyn." — Wo hat man wohl je solche Erbärmlichkeiten gehört wie die hier behauptete? Aus der Sokratischen Lehrart — der Verfasser möchte gerne alle

noch nie aufgestellt, vielweniger beantwortet. Es ist daher nöthig, und insbesondere auch für unser Vorhaben, die Pestalozzische Unterrichtsmethode zu beurtheilen, wichtig, vorläufig über die aufgeworfene Frage einiges beizubringen.

Die Erziehung soll die Freiheit eines endlichen Vernunftwesens entwikkeln und alles, was an ihm Natur ist, zur Freiheit und Vernünftigkeit bilden — dies ist das Resultat aller bisherigen Untersuchungen. Das, wovon die Erziehung zu dem Behufe ausgeht, was die Möglichkeit derselben einzig und allein in dem Zöglinge voraussetzt, ist, wie oben gesehen wurde, der Trieb zur Freiheit, d. h. zur Selbstthätigkeit. Dieser blose Trieb soll durch die Erziehung zur Aeusserung und wirklichen Aktivität gelangen, er soll in reelle Kraft der Selbstthätigkeit übergehen, und das ist der einzig wahre Zweck aller Entwikkelung. Es folgt also, daß die ganze Entwikkelung in einer fortdauernden Thätigkeit des Zöglings bestehe, daß er selbst thätig seyn solle. Die Erziehung muß also Selbsterziehung seyn. Diesen wichtigen Begriff,

alle seine übrige Weisheit darum geben, daß er wüßte, was Sokratische Lehrart sey — und zwar aus einer unrichtigen Anwendung derselben soll der Begriff von Erziehung entstanden seyn? hätte der Verf. noch das Gegentheil gesagt, so wäre noch einiger Sinn mit seinen Worten zu verbinden, die jetzt ohne allen Verstand da stehen.

Begriff, dessen nähere Erörterung wir hier übergehen müssen, hat man bisher mehrentheils übersehen und dadurch die absurdesten Dinge in die Erziehung hineingebracht.

Aber, und darauf kömmt es hier an, wie kömmt das endliche Vernunftwesen überhaupt zur Thätigkeit? Was wird dazu erfordert, wenn das blose Vermögen der Freiheit in reelle Kraft übergehen soll? Die Beantwortung dieser Frage führt zu einer der wichtigsten Untersuchungen über die Anwendbarkeit des oben aufgestellten Begriffs der Erziehung. Um diese Antwort auf dem kürzesten Wege zu finden, mache man sich den Begriff der Thätigkeit eines Vernunftwesens nochmals deutlich. Er enthält nemlich zuvörderst das Merkmal der Thätigkeit überhaupt, welches keiner weiteren Erklärung fähig ist und bedarf. Es liegt ferner in diesem Begriffe, daß diese Thätigkeit lediglich in dem Vernunftwesen selbst ihren Grund habe, und schlechthin als freie Thätigkeit durch sich selbst bestimmt werde, und von nichts ausser dem Vernunftwesen abhange. Endlich soll diese Thätigkeit dem Vernunftwesen zukommen und das Vernunftwesen soll sich dieselbe zuschreiben als seine Thätigkeit. Es muß also sich dieser Thätigkeit bewußt werden und lediglich dadurch kann es sich seiner selbst bewußt werden. Die Thätigkeit eines Vernunftwesens ist daher nicht ohne Selbstbewußtseyn möglich, und es entsteht demnach die

Frage,

Frage, wie kann das endliche Vernunftwesen sich seiner selbst d. i. seiner Freiheit bewußt werden. Als mögliches Vernunftwesen kann es sich seiner Freiheit auch nur als einer möglichen bewußt werden d. h. es kann sich nur finden als ein solches, das frei handeln könne, wenn es wolle. Im Begriffe des freien Handelns aber liegt der Begriff eines Gegenstandes, auf welchen sich die Handlung richtet und der daher ein ausser dem Vernunftwesen selbst vorhandener seyn muß. Soll es sich daher als eines Vermögens zur Freiheit bewußt werden, so muß es sich durch die Erkenntniß eines solchen ausser ihm befindlichen Gegenstandes zum freien Handeln bestimmt, d. h. es muß sich aufgefordert fühlen zur Thätigkeit. Dies ist die einzig mögliche Art, auf welche ein endliches Vernunftwesen zum Bewußtseyn seiner selbst d. h. seiner Freiheit gelangen kann, nemlich durch eine äussere Aufforderung zur Thätigkeit. Da es nun das Geschäft der Erziehung ist, daß sie das blose Vermögen des endlichen Vernunftwesens in wirkliche Thätigkeit versetzen soll, welche als Thätigkeit eines Vernunftwesens mit Bewußtseyn derselben nothwendig verknüpft ist, und das endliche Vernunftwesen nur zum Selbstbewußtseyn und dadurch zum Bewußtseyn überhaupt gelangen kann durch eine äussere Aufforderung zum freien Handeln: so ist alle Erziehung und alle Entwikkelung des Vernunftwesens durch äussere Aufforderung zum freien Handeln bedingt und nur allein

durch dieselbe möglich. Das Resultat des Gesagten ist also der Satz: daß die ganze Erziehung lediglich darin besteht, daß das Wesen, welches erzogen werden soll, durch äussere Gegenstände zum freien Handeln aufgefordert und dadurch seine Selbstthätigkeit angeregt werde.

Wir erörtern diesen Begriff näher, um in das innere Wesen der Erziehung tiefer einzudringen. Es entsteht nemlich die Frage, von welcher Beschaffenheit muß diese äussere Einwirkung auf das mögliche Vernünftwesen seyn, um das letztere zur Freyheit aufzurufen?

Sehen wir zuvörderst auf den Zweck der als nothwendig abgeleiteten äussern Einwirkung auf das Vernunftwesen, so ist dieser Zweck der, daß das endliche Vernunftwesen seine freie Thätigkeit äussere. Es muß dieser Zweck, mithin der Begriff des freien Handelns, und die Möglichkeit, daß das Vernunftwesen, auf welches gewirkt wird, diese Absicht erkenne, der äusseren Einwirkung zum Grunde liegen, mithin muß diese Einwirkung von einem Wesen herrühren, das selbst Begriffe von freiem Handeln hat, d. h. die Aufforderung des endlichen Vernunftwesens zur Freiheit muß von einem ausser demselben befindlichen andern Vernunftwesen herkommen. Daher können nur Menschen erziehen, weil diese allein der

Begriffe von Freiheit und Vernunft fähig sind, und es ist keine Erziehung der Natur möglich, weil die Natur auf den Menschen nicht als auf ein zur Freiheit bestimmtes einwirkt, sondern ihn als bloße Natur behandelt. Wenn man daher von Erziehung der Natur spricht, so behauptet man etwas Widersprechendes, wenn man die Worte im eigentlichen Sinne nimmt. Es ist lediglich die Menschheit, die den Menschen erzieht und ausser der menschlichen Gesellschaft ist gar keine Entwikkelung der Freiheit und Vernünftigkeit möglich, wie auch die Erfahrung bezeugt.

Ferner durch eine gewisse Handlung eines andern Vernunftwesens soll das Subjekt der Erziehung zum eigenen freien Handeln aufgefordert werden. Es liegt also in dem Begriffe, daß durch die äussere Einwirkung die Thätigkeit des Kindes nicht nothwendig gemacht werden soll, weil sie dann keine freie Thätigkeit wäre, sondern daß das Kind nur in einem bestimmmten Falle erkenne, daß es hier thätig seyn könne. Die Einwirkung geht also unmittelbar nur auf die Erkenntniß dieser Möglichkeit der freien Thätigkeit bey dem Kinde und auf die Hervorbringung eines gewissen Begriffs. Das heißt mit andern Worten: alle Erziehung kann nur unmittelbar auf die Intelligenz des Kindes wirken und die Erlangung gewisser Erkenntnisse beabsichtigen. Dieses Resultat ist für die Wis-

Wissenschaft der Erziehung überaus wichtig, aber bisher allgemein verkannt worden.

Es ist jetzt die oben aufgeworfene Frage: ob es nicht eine Methode für die ganze Erziehung gebe? beantwortet, und es zeigt sich, daß alle Erziehung nur durch die Hervorbringung der Erkenntniß möglich ist, daß der Unterricht also die Methode der Erziehung ist. So wie demnach überhaupt die wechselseitige Mittheilung der Erkenntniß das einzige wahre Verkehr unter Vernunftwesen ist, so ist dasselbe auch das einzige, was die Erziehung zu thun vermag, um ein bloß mögliches Vernunftwesen zu einem wirklichen zu erheben. Und nun läßt sich der Gang der Erziehung in Hinsicht auf das Kind, welches erzogen werden soll, deutlicher beschreiben.

Erziehung ist nur durch Unterricht, durch Einwirkung auf die Intelligenz möglich. Aber das zu erziehende Kind ist bei seiner Geburt noch ohne alles Bewußtseyn, mithin noch keiner Erkenntniß und keines Unterrichts fähig. Daher entsteht denn die Aufgabe, zuerst in demselben das Bewußtseyn des Kindes rege zu machen, und die erste Periode der Erziehung ist die von der Geburt des Kindes bis zur Erlangung des Bewußtseyns. (Wir könnten sagen, des Selbstbewußtseyns, aber dies versteht sich von

selbst

selbst, weil kein Bewußtseyn irgend eines Gegenstandes ohne Selbstbewußtseyn möglich ist.) Der Erzieher fängt daher sein Geschäft an mit mancherlei Versuchen, das Bewußtseyn des Kindes zu erregen und auf die Weise die erste Kraft des Vernunftwesens zu entwikkeln. Es entsteht die Frage, wodurch dieses möglich sey? d. h. wie der Erzieher hierbey verfahren müsse?

Auf das innere Vermögen der Intelligenz als solche kann von aussen nicht unmittelbar gewirkt werden, sondern nur mittelbar vermittelst der Wirkung auf den Körper des Kindes. Der Körper als die äussere Darstellung der Intelligenz betrachtet, ist, wie wir oben sahen, der Sinn. Dieser ist oben als die Empfänglichkeit des endlichen Vernunftwesens für die Einwirkung der äussern Welt bestimmt worden, welche Empfänglichkeit Gefühl genannt wird. Es ward aber zugleich bemerkt, daß eine solche Einwirkung, die auf Hervorbringung der äussern Empfindung abziele, dem Wesen der Vernünftigkeit widerspreche und daß daher der Erzieher durchaus nicht auf die Empfindung wirken müsse, weil er dadurch das Kind lediglich als ein Naturwesen und nicht als ein zur Freiheit und Vernunft bestimmtes Geschöpf behandeln würde. Es muß also, wenn die geforderte Einwirkung des Erziehers auf die Intelligenz des Kindes möglich seyn soll, noch eine andere Art der äusseren Einwirkung auf den

Sinn des Kindes d. h. eine andere Beschaffenheit dieses Sinnes geben, und diese ist es, welche wir nun aufzusuchen haben.

Es soll vermöge der geforderten Beschaffenheit des Sinnes eine Einwirkung auf denselben möglich seyn, ohne daß diese Einwirkung eine Empfindung zur Folge hätte, und dies zeigt uns den Weg zur Erkenntniß jener Beschaffenheit des Sinnes zu gelangen. Ferner ist oben bemerkt, daß die Einwirkung auf das bloß körperliche Gefühl von der Art sey, daß bei derselben das Vernunftwesen sich lediglich leidend verhalte, und daß diese darum dem Charakter des vernünftigen Wesens widerstreite. Die geforderte Beschaffenheit des Sinnes muß also von der Art seyn, daß bey dem Bewußtwerden einer Einwirkung auf denselben das Vernunftwesen thätig sey und sich durchaus nicht leidend verhalte: denn nur unter dieser Bedingung ist die durch die äussere Einwirkung hervorgebrachte Thätigkeit des Vernunftwesens eine freie aus dem Vernunftwesen selbst hervorgehende. Durch diese beiden Merkmale ist die geforderte Beschaffenheit des äusseren Sinnes selbst gefunden — es sind das Auge und das Ohr, und vorzüglich das erstere, welche allein einer solchen Einwirkung, wie die beschriebene, fähig sind und auf welche daher einzig und allein der Erzieher wirken muß, um das Bewußtseyn des Kindes hervorzurufen und die Intelligenz in Thätigkeit

zu setzen. Das Gesicht und Gehör, welche man zum Unterschiede vom Gefühle, zu welchem auch der Geruch und Geschmack gehören, weil diese lediglich zum Behuf der Organisation und ihrer Erhaltung da sind, als dem niederen Sinne, den höheren Sinn des Menschen füglich nennen kann, leisten ganz das Geforderte. Es ist nemlich eine äussere Einwirkung auf dieselben möglich, welche durchaus keine Empfindung hervorbringt, welches bey der äussern Einwirkung auf das Gefühl, den Geruch und Geschmack immer der Fall ist. Es ist ferner bei dieser Einwirkung auf das Gesicht und Gehör das Vernunftwesen in der Wahrnehmung dieser Einwirkung durchaus selbstthätig und nicht leidend. Dies bemerkt man beym Kinde daran, daß es bey einem hervorgebrachten Schalle theils seine übrigen Bewegungen nachläßt und ganz auf den Schall seine Aufmerksamkeit richtet, theils sein Gesicht nach dem Orte hinwendet, woher der Schall kömmt; daß es ferner bei einem ihm vorschwebenden Gegenstande sein umherschweifendes Auge allein auf denselben heftet, seinen Blick fixirt, und gleichsam die Gestalt des Gegenstandes mit seinem Auge umläuft, und abzeichnet, um sie aufzufassen. Der hier aus dem Begriffe der Möglichkeit alles Unterrichts und dadurch aller Erziehung überhaupt abgeleitete Grundsatz, daß der erste Unterricht, dessen das Kind fähig ist, allein der durchs Gesicht und Gehör geschehende sey, wird zugleich

einer

einer der Hauptgrundsätze seyn, welchen wir weiter unten bey der Beurtheilung der neuen Pestalozzischen Methode zur Anwenduug bringen werden. Die weitere Ausführung dieses Grundsazzes versparen wir daher auch bis dahin.

Die Erziehung ist lediglich durch äussere Aufforderungen von andern vernünftigen Wesen, die in der Absicht geschehen, um das endliche Vernunftwesen in Thätigkeit zn setzen, möglich. Während der ganzen Erziehung ist die Thätigkeit des Kindes von dieser Aufforderung bedingt und allein von der letzteren soll die erstere geleitet werden. Durch diese Bemerkung sind wir im Stande zu beurtheilen, ob und inwieferne Rousseau in seinem Emil der Aufgabe der Erziehung völlige Genüge geleistet habe. Daß sein Zögling selbstthätig seyn und durch freies Handeln seine Kräfte entwikkeln solle, war allerdings auch sein Grundsatz. Aber er ließ dieser Freiheit seines Zöglings, nachdem sie einmal erregt war, gänzlich ihren eigenen Lauf ohne durch seine Thätigkeit als Erzieher sie zu leiten und durch zweckmäßige Richtungen ihr Vielseitigkeit und zugleich Bestimmtheit zu geben. Die Freiheit seines Zögling entwikkelte sich von selbst ohne alles äussere Zuthun des Erziehers, und wir lernen, wenn wir den Emil lesen, gar nicht, wie sein Zögling das ward, was er un-

ter seinen Händen wurde, wie überhaupt die Thätigkeit bey seinem Emil erregt und fortgeleitet wurde. Gerade diese Einsicht in die Art und Weise, wie sein Zögling zu der Stufe der Selbstthätigkeit und Freiheit gelangte, auf welche er uns denselben erblicken läßt, dieses durch ununterbrochene äussere Aufforderung des Zöglings zum Handeln hervorgebrachte Steigen und Zunehmen der Kraft, entzieht er unserm Blicke und befriedigt des wegen nicht unsere Forderungen, die wir an ihn machen, wenn er uns durch die Erzählung der Erziehungsgeschichte seines Emils wirklich belehren will. Aber es ist eben so gewiß, daß Rousseau stillschweigend voraussetzte, was er nicht bemerkbar machte und aufstellte; daß sein bloßes richtiges Gefühl ihn allein sicher leitetete, und es verhinderte, daß er bei der Erziehung des Emils das nothwendige Ziel nicht verfehlte. Dieses Unvermögen, den Inhalt seiner Gefühle zum deutlichen Bewußtseyn zu erheben und dadurch die Grundsätze, die alles sein Thun und Handeln leiteten, selbst einzusehen, verbunden mit einer ungemeinen Lebhaftigkeit und Richtigkeit aller seiner Gefühle, war ein Hauptzug in Rousseaus Charakter, den wir bey dem Studio und der Beurtheilung seiner Schriften nie vergessen dürfen, wenn wir ihn verstehen lernen wollen. In seinem Emil hat er uns das Wichtigste und Bedeutendste, was bei der Erziehung vorkömmt, versteckt, und uns das, was wir am liebsten hätten wissen mögen,

gen, nicht gesagt. Aber es ist zugleich gewiß, daß er selbst sich die Grundsätze, die er genau befolgte, nicht zur Klarheit erhoben hatte und um deswillen wäre er zur wirklichen Erziehung irgend eines Menschen ganz unfähig gewesen. Auch dies fühlte er, daß er zu einem praktischen Erzieher nicht geschickt sey, darum übernahm er so wenig die Erziehung seiner eigenen Kinder als er es über sich erhalten konnte, als Hofmeister die Erziehung fremder Kinder zu übernehmen. Darum wollte er, wie er in der Vorrede zu seinem Emil sich ausdrückt, weil er es selbst nicht thun konnte, bloß andern sagen, was sie zu thun hätten, um richtig und vernünftig zu erziehen.

Zweites Kapitel.

Uebergang zu den folgenden Untersuchungen über Pestalozzi's neue Erziehungs- und Lehrmethode und Entwerfung des Grundrisses der einzelnen künftigen Erörterungen.

Es ist das Eigenthümliche der wirklich philosophischen Behandlung einer Wissenschaft, daß jeder einzelne Begriff mit allen übrigen dieser Wissenschaft in Berührung steht, jede einzelne Frage von selbst die übrigen herbeyführt, jede einzelne Untersuchung in alle übrigen eingreift, jeder einzelne Theil auf alle übrigen hinweist, so daß man von jedem einzelnen Punkte aus auf alle übrigen sowohl vorhergehenden als nachfolgenden getrieben wird. In dieser Beschaffenheit unserer Erkenntniß besteht das Wesen des systematischen Zusammenhangs und der erschöpfenden Vollständigkeit, und Vollständigkeit ist das Ziel der Vernunft,

wornach sie bey allen ihren Forschungen strebt. Daran erkennt man den wahren Denker, daß er sich die völlige Ergründung seines Gegenstandes zum Zweck macht und nicht mit einzelnen partiellen Lehren sich begnügt, ehe er das Ganze umfaßt hat.

So zahlreich auch die Menge unserer pädagogischen Schriftsteller ist, so wenige giebt es doch, die die ganze Wissenschaft der Erziehung zu umfassen und den Umriß des ganzen Systems zu entwerfen sich zur Aufgabe machen. Bei weitem die mehrsten stecken sich ihr Ziel sehr nahe, indem sie diesen oder jenen Theil der Pädagogik zu bearbeiten übernehmen. Allein es ist klar, daß die Bearbeitung einzelner Theile der Erziehung nicht eher von Nutzen und Erfolg seyn könne, als bis der Grundriß des ganzen Gebäudes dieser Wissenschaft auf sichern nnd festen Fundamenten aufgeführt ist. Wie wenig dieses aber noch zur Zeit von der Pädagogik gerühmt werden kann, beweiset der bisherige Mangel eines bestimmten und richtigen Begriffs von dem eigentlichen Geschäfte und Zweck der Erziehung. So lange aber das Princip und Wesen aller Erziehung nicht ein- für allemal festgestellt ist, bleiben die Erörterungen über einzelne Begriffe dieser Wissenschaft ohne Frucht und Folgen für den Zustand der Pädagogik überhaupt, weil ihnen ein sicheres Fundament, von welchem sie ausgehen und ein bestimm-

tes Ziel, nach welchem sie fortgehen können, mangelt.

Schon aus diesen Gründen verdient Pestalozzi die größte Aufmerksamkeit. Es ist ihm nicht um die Abhelfung dieses oder jenes Gebrechens unserer Erziehung zu thun; sondern sein Zweck ist kein geringerer, als der das ganze Erziehungswesen umzuändern und zu reformiren und eine Totalverbesserung mit ihr vorzunehmen. Er ward überzeugt, „der öffentliche und allgemeine europäische Schulwagen müsse nicht bloß besser „angezogen, er müsse vielmehr umgekehrt und „auf eine ganz neue Straße gebracht werden" 8), und durch diese Ueberzeugung ward er angetrieben, einen höchsten obersten Grundsatz des „Unterrichts" aufzusuchen, „das absolute „Fundament aller Erkenntniß festzusetzen, und mit Beseitigung aller einzelnen „Lehren das Wesen der Lehre selbst, und „die Urform aufzufinden, durch welche die „Ausbildung unsers Geschlechts durch die Natur „selber bestimmt werden muß" 9).

Wer mit solchen Vorsätzen an die Umänderung einer ganzen Wissenschaft geht, zeigt daß er der Aufgabe, die er sich vorlegt, werth sey, und es

8) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. S. 303. 9) a. a. O. S. 272.

es gelinge nun ihm die Lösung derselben oder sie mißlinge; so ist seine Arbeit gewiß nicht ohne heilsame Folgen für den Zustand der Wissenschaft selbst. Ein bloß theoretisches Interesse für diese Wissenschaft und ihre Fortschritte muß daher schon jeden Freund der Pädagogik antreiben, sich mit der neuen Gestalt, welche Pestalozzi derselben zu geben verspricht, näher bekannt zu machen, die von ihm aufgestellten und bekanntgemachten Grundsätze der Erziehung schärfer zu untersuchen und zu prüfen, um so bestimmt einzusehen, ob die Wissenschaft durch diesen neuen Versuch wirklich gewonnen habe und welcher bestimmte Gewinn ihr durch denselben geworden sey? welche Fortschritte die Wissenschaft überhaupt durch diese neuen Bemühungen eines geistvollen Denkers gemacht habe?

Das Interesse für diese Bemühungen Pestalozzi's um die Pädagogik steigt und wird aus einem bloß theoretischen zugleich ein praktisches, wenn man auf die besondere Beschaffenheit dieser Wissenschaft sieht, und bedenkt, daß sie nicht bloße theoretische Speculation, ohne unmittelbaren Einfluß auf das Leben selbst zu haben, ist, sondern mehr als irgend eine andere Wissenschaft unmittelbar in das wirkliche Leben eingreift, durchaus ohne ihre Ausführung und Realisirung in der Welt gar keinen Werth haben kann und auf diese Realisirung unbedingten Anspruch macht.

In dieser Rücksicht ist die Pädagogik am mehrsten dazu geeignet, die Aufmerksamkeit der Welt auf die Veränderungen, die mit ihr vorgehen zu erregen. Daß die Veredelung der Menschheit, der Fortschritt ihrer Bildung, und selbst die Möglichkeit dieses Fortschrittes, durch die Erziehung, die der Jugend zu Theil wird, bedingt sey, ist allgemein anerkannt. Von der Erziehung, die die werdende Generation durch die gegenwärtige erhält, hängt es unmittelbar ab, ob jenes einst ein edleres und besseres und vollkommneres Geschlecht seyn wird als dieses ist. Die Erziehung der einzelnen kann unmöglich dauerhafte und durchgreifende Folgen haben, wenn sie nicht zugleich Erziehung der Nationen und Völker überhaupt wird. Und von diesem Gesichtspunkte aus wird es begreiflich, daß selbst die Fürsten und Regierungen ganzer Völker, die sonst an den Spekulationen der Gelehrten und ihrem Erfolge als Fürsten und Regierungen keinen Antheil nehmen, gerade für die Fortschritte der Erziehungswissenschaft ein unmittelbares Interesse blicken lassen, weil die Erziehung auf den moralischen und wissenschaftlichen Zustand der Nationen nicht nur, sondern eben so sehr auf das rechtliche Verhältniß und auf die Begriffe der Völker über ihre Rechte den bedeutendsten Einfluß hat. Dieser Einfluß ist bemerkt worden, so lange es eine öffentliche d. h. eine Erziehung der Nationen gab, und dieser Einfluß wird bleiben und durch ihn

der

der jedesmalige rechtliche Zustand der Völker anders bestimmt werden, so wie die Erziehung der Nation verändert und dadurch ihrem ganzen Geiste eine neue Richtung beigebracht wird.

Pestalozzi ist es, mehr wie einem seiner Vorgänger, gelungen, diese Aufmerksamkeit in einem weiten Umfange und in einem hohen Grade auf sich und auf die Gestalt, die er der Erziehung zu geben bemüht ist, zu erregen. Er hat nicht nur die mehrsten eigentlichen Pädagogen Deutschlands aus ihrer bisherigen dumpfen Lethargie aufgeweckt und in ihrer behaglichen Ruhe gestört, was allerdings schon viel sagen will; sondern er hat, und dies ist ungleich merkwürdiger, zugleich einer bedeutenden Menge von Personen aus den verschiedensten Ständen und von mannichfaltigen Berufsarten, die nur in einer sehr entfernten oder auch gar keiner Beziehung auf Pädagogik stehen, Interesse und Aufmerksamkeit für seine neue Methode eingeflößt. Die Fürsten nnd Regierungen ganzer Länder sind durch den Ruf von dieser in der Schweiz hervorgebrachten Erscheinung in Thätigkeit gesetzt; es sind Commissionen beauftragt, die neue Methode Pestalozzi's zu prüfen, ihr Gutachten über ihren Werth abzustatten, um, wenn die Sache gut und heilsam befunden wird, sie sogleich allgemeiner zu verbreiten und die neue Methode in ganze Länder durch öffentliche Autorität einzuführen. Es sind, um an Ort und Stelle die Aus-

übung

übung der Pestalozzischen Unterrichts- und Erziehungsweise in Augenschein zu nehmen und dadurch eine vollständige Kenntniß von derselben sich zu verschaffen, theils auf öffentliche Kosten, theils von Privatmännern, welche an ihrem Orte einen beträchtlichen Einfluß auf die Erziehung und Unterweisung der Jugend ihrer Gegend haben, Gelehrte nach Burgdorf selbst aus den entferntesten Gegenden her, gesandt und aus allen vier Winden streifen Privatpersonen aus den bedeutendsten Europäischen Staaten nach der Schweiz, um den Mann und seine Methode kennen zu lernen, dessen Ruf bis in die entferntesten Oerter dringt. Pestalozzi hat sich keine bessere Aufnahme seiner neuen Lehre wünschen können, als man ihr so entgegen kommend bezeigt, und sein Zweck, seine Methode des Unterrichts zu einer allgemeinen, seine Erziehung zu einer Welt-Pädagogik zu erheben, wird von allen Seiten so sehr begünstigt, daß man an seiner Erreichung zu zweifeln keine Ursache hat.

Aber wie, wollen wir diese neue Erziehungsmethode denn ohne alle Prüfung ihres wahren Werths annehmen? wollen wir nur gleich Anstalten machen, sie allgemein einzuführen, ohne durch eine genauere Prüfung uns von ihrer wirklichen Vorzüglichkeit zu überzeugen? wollen wir uns selbst dadurch herabwürdigen, daß wir uns dieser vorherigen Untersuchung begeben, uns der Arbeit des eigenen Urtheils über dieselbe überheben,

ben, und auf Treu und Glauben als wahr und richtig annehmen, was für wahr und richtig ausgegeben wird? und wenn dies auch wirklich wahr seyn sollte, wie können wir dies wissen, wenn wir uns nicht die Mühe geben wollen, uns diese neue Lehre in ihrem klaren Zusammenhange mit allen ihren Gründen vor Augen zu stellen, und sie dann nach höheren Principien zu würdigen? — Und wie nun, wenn diese Lehre in der That nicht das wäre, was sie zu seyn vorgiebt? wenn sie, statt uns die einzige lautere Wahrheit zu verkündigen, uns nur neue Irrthümer mittheilte? wenn es nur diese neuen Irrthümer, nicht der wahre Werth der Lehre selbst, das wären, was uns täuschet, was unsere Augen blendet und uns dadurch die kalte ruhige Ansicht erschwert? Sollten es nicht vielmehr die uns so ausserordentlich und groß scheinenden äusseren Wirkungen dieser neuen Methode als die klare Einsicht in ihre Gründe seyn, was bisher diese Methode so allgemein empfohlen und zur Voraussetzung ihrer Wahrheit überredet hat? Haben wir denn schon vergessen, daß Pestalozzi nicht der erste in Deutschland ist, der durch die vorgebliche Erfindung der einzig wahren Erziehungsmethode Aufsehen erregte? Kennen wir nicht mehr die noch nicht so lange verflossenen Zeiten, in denen der Name eines Franke und nach ihm Basedows und Campes durch alle Länder erschollen, wie jetzt der Name Pestalozzie's? Und ward wohl von dem Frank'schen Pä-

dagogio zu Halle, von dem Basedow'schen Philanthropin zu Dessau, von dem Campe'ischen und den mehreren anderen Erziehungsanstalten, die noch die jetzige Generation größtentheils hat entstehen und wieder — verschwinden sehen — ich sage ward von allen diesen Erziehungsinstituten der neueren Zeit bey ihrer ersten Entstehung ein geringeres Aufheben gemacht, als gegenwärtig von der Pestalozzischen Erziehungsanstalt gemacht wird? Waren die Stifter jener früheren Anstalten, waren sie als Erfinder ihrer damals neuen Erziehungsmethoden weniger von der Untrüglichkeit ihrer Lehren und Grundsätze überzeugt, als Pestalozzi es von der Untrüglichkeit der seinigen ist? Waren jene in geringerem Grade für das Wohl der Menschheit begeistert und mit schwächerem Enthusiasmus, die ganze Menschheit durch ihre neuen Erziehungsmethoden von Grund aus zu veredeln, erfüllt, als wir gegenwärtig Pestalozzi begeistert und mit Enthusiasmus arbeiten sehen, um ein ganz neues und besseres Geschlecht zu bilden? Waren etwa die ersten Wirkungen jener früheren Erziehungsinstitute weniger groß, weniger hervorstechend, weniger blendend als es bis jetzt die Wirkungen der Methode sind, die gegenwärtig in dem Institute zu Burgdorf ausgeübt wird? Kurz waren jene früheren Begebenheiten ähnlicher Art in allen ihren Folgen und Wirkungen, die sie über ihre Zeitgenossen verbreiteten im Aeussern auch nur im Geringsten von der pädagogischen

Be-

Begebenheit verschieden, die gegenwärtig die Zeitgenossen beschäftigt?

Und nun laßt uns aufrichtig uns die Frage beantworten, was denn aus jenen früheren Instituten insgesammt geworden ist, welche bleibende und dauernde Wirkungen sie hinterlassen, welchen Gewinn die Menschheit sowol als die Wissenschaft durch dieselben erhalten hat? Wer, der auch nur oberflächlich mit der Geschichte des deutschen Erziehungswesens in dem vorigen Jahrhunderte und besonders in dem letzten Viertel desselben bekannt ist, getraute sich nicht, diese Fragen zu beantworten? O wir wissen es jetzt nur zu gut, daß alle bisherigen deutschen Erziehungsanstalten und Philanthropinen, aus welchen anfangs so viel Aufhebens gemacht wurde, dennoch in ihrer Grundlage auf irrigen und verderblichen Grundsätzen beruheten, und daß das Gepräge ihres nahen Zusammensturzes schon ihrer ersten Einrichtung aufgedrückt war. Verschwunden sind sie alle nach einer sehr kurzen Existenz, ohne solche Spuren ihres Einflußes auf die Menschheit zu hinterlassen, die wir als heilsame Veredelung anerkennen. Wir sind jetzt alle von den Irrthümern und falschen Grundsätzen jener früheren Erziehungsmethoden überzeugt, die man damals für die einzig mögliche und untrügliche Wahrheit annahm. Wir sind jetzt überzeugt von der Verderblichkeit und Verkehrtheit jener Theorien, die man

damals

damals für die einzigen hielt, durch welche die Menschheit zu einer vernünftigen und ihrer Bestimmung würdigen Existenz gebildet werden könnte.

Wie nun, wenn es mit der neuen Erziehungsmethode, die Pestalozzi zu verbreiten sucht, sich eben so verhielte, wie mit jenen früheren? Sollten wir denn aufs neue eilen, wie es bisher geschah, sie ohne alle genaue Prüfung allgemein zu machen? Ist wohl die Gefahr in dem gegenwärtigen Zeitpunkte weniger groß, als sie in früheren Zeiten war, statt den einzig richtigen Weg zu treffen wiederum auf einen verderblichen Abweg, der nur ein anderer als die früheren Abwege, die wir verlassen haben, seyn mag, zu gerathen? und wäre in diesem letzteren Falle die Verbildung und verkehrte Erziehung, die wir auf eine andre Manier der jetzigen werdenden Generation geben wollen, weniger nachtheilig dem wahren Fortschritte und der wirklichen Veredelung, zu der die Menschheit bestimmt ist. Und sind wir jetzt weniger berufen, einer bevorstehenden möglichen verkehrten Erziehungsmethode den Eingang zu verwehren, um den schädlichen Folgen, die, einmal hervorgebracht, so schwer wieder zu vertilgen sind, bey Zeiten vorzubeugen, ehe ihre Ausbreitung allgemein geworden ist?

Dazu müssen uns die Erfahrungen früherer Zeiten dienen, daß wir durch sie ruhige kalte Ueberle-

berlegung und Prüfung lernen, und uns nicht von dem äusseren Scheine täuschen lassen. Dazu muß uns im gegenwärtigen Falle um so mehr die Geschichte jener früheren deutschen Erziehungsanstalten dienen, daß wir vorher uns von dem wahren Werth der Pestalozzischen Erziehungsmethode selbst durch richtige Grundsätze der Pädagogik überzeugen, ehe wir auf die Gefahr einer möglichen Täuschung bloß durch den äusseren Glanz, den sie um sich her ausbreitet, verleitet, sie unbedingt für wahr und richtig annehmen. Es wäre schlimm und gereichte uns nothwendig zur Schande, wenn wir nicht zeigten, daß wir jetzt klüger geworden seyen, als man sich vormals bey ähnlichen Gelegenheiten benahm, und es ist Pflicht, dieses, daß wir nemlich vorsichtiger und bedachtsamer zu Werke zu gehen gelernt haben, durch die That zu zeigen, d. h. eine gründliche Prüfung der Pestalozzischen Erziehungsmethode anzustellen und erst nach dieser Prüfung über ihren Werth zu entscheiden.

Zwar ist bis jetzt schon die ungleich größere Anzahl derer, die jene neue Methode ihrer Aufmerksamkeit werth gehalten haben, für dieselbe eingenommen. Viele indeß scheinen ihr Urtheil noch vorerst zurück zu halten und eine spätere Zeit abwarten zu wollen, ehe sie sich getrauen, es laut werden zu lassen. Nur wenige und zwar eigentliche Pädagogen haben nicht sowohl ungün-

stig über die Methode selbst geurtheilt, als vielmehr behauptet, sie sey keinesweges neu und unbekannt, sondern schon lange für die einzig richtige Erziehungsweise anerkannt und auch wirklich in der Ausübung befolgt worden. Welches dieser Urtheile über Pestalozzi's Methode das allein richtige sey, ist also noch eine zu beantwortende Frage, und eine vollständige und gründliche Prüfung jener Methode keinesweges eine überflüssige Arbeit. Diese Prüfung wird den Inhalt der folgenden Untersuchungen ausmachen, von denen wir vorläufig eine allgemeine Uebersicht geben wollen, um den Leser in den Stand zu setzen, zu beurtheilen, worauf es bey dieser Prüfung eigentlich abgesehen ist.

Soll unsere Prüfung der Pestalozzischen Erziehungsmethode gründlich und zugleich vollständig seyn; so muß sie zwey Gesichtspunkte, aus welchen ihr Gegenstand zu betrachten ist, wohl von einander unterscheiden, deren Verwechselung schon so viele falsche Urtheile über diese Methode in den über dieselbe bisher erschienenen Schriften hervorgebracht hat.

Nemlich es ist zuvörderst diese Methode als Darstellung und Auflösung des ganzen Problems der Erziehung selbst zu betrachten, und es ist da-

her die Frage zu beantworten, ob diese Methode auf allgemeingültigen Grundsätzen der Erziehung überhaupt beruhe? Die Pestalozzische Erziehungsmethode macht nun allerdings auf diese Würde Anspruch, sie behauptet, die einzig richtigen Grundsätze der Erziehung für alle zukünftigen Zeiten aufgestellt zu haben, und das Problem der Erziehung vollständig und befriedigend gelöset zu haben.

Aber die Pestalozzische Erziehungsmethode fordert zugleich, daß sie öffentliche Erziehung werde, und dies führt zu einer andern Ansicht derselben, welche von der vorigen ganz verschieden ist. Die allgemeingültigen Grundsätze der Erziehung selbst sind nemlich durch keine Zeit und Zeitumstände bedingt und behaupteten für jede Zeit ihre Realität. Allein das öffentliche Erziehungswesen ist ein Institut der Zeit, das unter dem Einflusse äusserer Umstände steht und von ihnen mit abhängt. Es steht in unmittelbarer Verbindung mit dem gegenwärtigen Zustande der Cultur, und mit allen übrigen menschlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Diese sind dem öffentlichen Erziehungswesen mehr oder weniger günstig und von dem jedesmaligen Zustande der ersteren hängt der des letztern ab. Soll daher das öffentliche Erziehungswesen verbessert werden, so kann dies nur unter Begünstigung aller andern äussern Verhältnisse, von denen es abhängt, geschehen.

schehen. Jedes Menschenwerk und alle menschliche Einrichtung kann nur nach und nach in einem allmähligen Fortschritte zum Bessern vervollkommnet und nicht durch einen Sprung auf eine höhere Stufe der Vollkommenheit gebracht werden. Diesem Naturgesetze aller menschlichen Veredelung ist auch das öffentliche Erziehungswesen unterworfen, auch dieses kann sich nur allmählig verbessern und nicht auf einmal in den Zustand der Vollkommenheit übergehen. Der jedesmalige Fortschritt desselben ist durch die Beschaffenheit seines unmittelbar vorhergegangenen Zustandes bestimmt, und kann die Mängel desselben nur nach und nach entfernen und aufheben. Von dieser Betrachtung des gegenwärtigen Zustandes des öffentlichen Erziehungswesens ging auch Pestalozzi aus, diese Betrachtung war es, die ihn so niedergeschlagen machte, und ihn veranlaßte, darüber nachzudenken, ob sich nicht die Mängel des jetzigen Unterrichts- und Erziehungswesens durch eine bessere Methode aufheben und verdrängen ließen. Diese Nachforschung führte ihn zu seiner neuen Methode, und es ist wohl möglich, daß sie daher nicht ein reines Produkt des blosen von allem äusseren Einflusse unabhängigen Gebrauchs der Vernunft sey, sondern daß die Zeit, in der sie entstand, die Umstände und der Zustand der Dinge, die ihr vorhergingen, einigen Antheil an der neuen Methode selbst hätten. Sollte sich dies wirklich so finden, so wäre dieses, was an ihr

als

als ein Produkt der Zeit erschiene, sorgfältig von dem abzusondern, was von aller Zeit unabhängig als ewige Norm aller Erziehung sich behaupten könnte. Kurz es ist bey der Prüfung der Pestalozzischen Methode die zweite Frage zu beantworten: ob durch die Veränderung, die sie in dem Zustande des öffentlichen Erziehungswesens hervorzubringen zur Absicht hat, das letztere wirklich auf eine höhere Stufe der Volkommenheit, nemlich auf diejenige die auf dem Wege des allmähligen Fortschritts dem gegenwärtigen Zustande desselben am nächsten liegt, könne geführt werden? — (Man bemerkt leicht, daß die Beantwortung dieser Frage durch die Beantwortung einer andern erst möglich wird, nemlich der: sind die von Pestalozzi aufgestellten Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts wirklich neu und bisher noch nicht bekannt gewesen oder doch nicht befolgt worden?) — Man wird nach dieser Aufzeigung der beiden Hauptgesichtspunkte, aus welchen die hier zu untersuchende Methode zu betrachten ist, leicht das Verhältniß beider zu einander einsehen. Man wird zugleich den Grund einsehen, warum sie bestimmt von einander unterschieden werden müssen, damit man nicht unvermerkt sie mit einander bey der Beurtheilung selbst verwechsele, einen dem andern unterschiebe und dadurch zu einseitigen und falschen Urtheilen verleidet werde.

Zum Behuf der Prüfung der Pestalozzischen Erziehungsmethode überhaupt ist es vorerst nöthig, dieselbe richtig und vollständig selbst darzustellen. Der Urheber derselben hat dieses Geschäft zwar selbst übernommen in seiner schon oben angeführten Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von Heinrich Pestalozzi. Bern und Zürich, bei Heinrich Geßner. 1801. Allein abgesehen von der Briefform, in der Pestalozzi hier seine Grundsätze darstellt, und welche wohl am wenigsten dazu geschickt ist, eine klare und leichte Uebersicht von einer wissenschaftlichen Theorie zu geben, enthält dieses Buch noch ausserdem Gründe genug, die das Verstehen dessen, was eigentlich die Meynung Pestalozzi's sey, nicht wenig erschweren. Die bis jetzt über seine Erziehungsmethode schon erschienenen Schriften und bekannt gewordenen öffentlichen Beurtheilungen in kritischen Journälen beweisen es auch hinlänglich, wie wenig man noch aus diesem Buche hat klug werden und bestimmt einsehen können, was der Verfasser eigentlich wolle. Es ist daher sehr nöthig, daß man eine vollständige und zusammenhängende Darstellung der einzelnen Theile seiner Methode der jedesmaligen Prüfung voranschicke, damit die Leser mit ihrer wahren Beschaffenheit völlig bekannt werden. Soll diese Darstellung eine deutliche Einsicht her-

vorbringen, so muß sie zugleich die Gründe angeben, die Pestalozzi zu gewissen Resultaten führten, sie muß den ganzen Gedankengang vorzeichnen, den sein Nachdenken nahm, und auf welchem er zu seinen Resultaten hingeleitet ward. Durch diese Aufstellung der Gründe seiner jedesmaligen Behauptungen werden wir auch allein in den Stand gesetzt, zu beurtheilen, ob strenge Consequenz sein Denken leitete, ob die einzelnen Theile seiner Methode im genauen Zusammenhange zu einander stehen, oder ob er seinen Grundsätzen nicht getreu geblieben sey, und Inkonsequenzen begangen habe.

Und wenn wir das Letztere wirklich finden sollten, wenn es einleuchtend würde, daß gewisse Theile seiner Methode dem Geiste seiner allgemeinen Grundsätze widersprächen, so entstände zugleich für unsere Prüfung ein neues Geschäft. Es ist nemlich gar keine Kunst, im Allgemeinen zu beurtheilen, ob gewisse Grundsätze und Begriffe mit einander übereinstimmend sind und von einander abhängen, wenn diese Grundsätze und Begriffe selbst, die wir zu vergleichen haben, offen da liegen. Aber dieses ist denn so selten der Fall. Die Irrthümer sind die mehrste Zeit so genau mit dem, was Wahrheit ist, vermischt und liegen oft so versteckt, daß es viele Mühe macht, beide von einander klar zu unterscheiden und bestimmt abzusondern. Besonders ereignet sich dieser Fall

bey denjenigen Schrifftstellern denen die Gabe des lichten und deutlichen Vortrags eben nicht zu Theil geworden ist, sondern wohl gar in einer dunkeln und verworrenen Schreibart ihre Gedanken mittheilen und überdies durch einen nicht gemeinen Grad der Lebhaftigkeit der Phantasie den Leser hinreissen und ihm dadurch die Auffassung und Festhaltung des Fadens des Raisonnements schwer machen. Man denke nur, um ein Beispiel, das den mehrsten meiner Leser hoffentlich nicht unbekannt ist, an Rousseau. Wie viele Mühe wird nicht erfordert, ihn erst verstehen zu lernen? Und was könnte wohl anders die Ursache von der bisherigen Erscheinung seyn, daß unter allen pädagogischen Schriftstellern gerade auf diesem originellen der Fluch der Unverständlichkeit und der Dunkelheit am mehrsten ruhet, als die, daß er uns nirgends ein einfaches ungeschmücktes Raisonnement, nirgends eine fortgehende und durch die Gesetze des Denkens geleitete Reihe von Folgerungen aus den einmal aufgestellten Grundsätzen darlegt, sondern selbst diese Unterscheidung seiner Behauptungen und die Erkenntniß dessen, was bey ihm eigentlich Princip sey und was nur eine Folgerung aus Grundsätzen enthalten solle, seinen Lesern zumuthet? Rousseau selbst ward bey allem seinen Nachdenken nie von dem deutlichen und bestimmten Bewußtseyn seines Gedankenganges geleitet, und noch viel weniger ist er in irgend einem Theile seines philosophischen Wissens bis zu den ersten

und

und höchsten Prinzipien des menschlichen Wissens vorgedrungen. Bey einem abgeleiteten und schon in der niedersteigenden Reihe des Raisonnements liegenden Satze fing er jedesmal an, und von diesem Punkte aus leitete er dann seine weiteren Folgerungen ab. Aber selbst in dieser Region des blosen analysirenden Denkens giebt er uns nirgends eine ununterbrochene Kette von Schlüssen, sondern überspringt die Mittelglieder nicht selten und stellt uns seine Folgerungen dar, ohne daß wir jedesmal sehen können, wie und auf welchem Wege, durch welche vorhergehende Sätze, er zu ihnen gelangt ist. Sein Gefühl, sein im hohen Grade gesundes und lebhaftes Wahrheitsgefühl war es, das seinen Gang mehrentheils sicher stellte, das ihm im Dienste einer beweglichen und leichten Phantasie mit einem nicht gemeinen Scharfsinne die entfernteren richtigen Folgerungen entdekken ließ, ohne sich der Mittelglieder des Räsonnements, ohne sich der ersten Principien selbst, von denen er ausging, deutlich und klar bewußt zu seyn. Durch diese eigenthümliche Beschaffenheit seines Geistes ist es so schwer, in seinen Schriften die einfache Wahrheit von den Zusätzen des Irrigen und Falschen abzusondern, und, wenn es irgend wo nöthig ist, daß der Leser entweder weniger Scharfsinn oder diese Gabe in einem noch höheren Grade als der Schriftsteller selbst besitzen muß, um sich nicht durch die Lebhaftigkeit und Kühnheit seines Gedankenganges hinreissen zu lassen, so

ist es bey dem Studio der Schriften Rousseau's nothwendig. Wir ertappen ihn nie auf einem Irrwege, wenn wir ihn bloß in der Reihe seiner Folgerungen begleiten, sondern wir müssen uns sein ganzes Räsonnement in lauter einfache auf einander folgende Sätze auflösen und bestimmt auf den Punkt zurückgehen, von welchem er jedesmal ausging. Wenn wir diesen einmal gefunden haben, so ist es dann leicht, die Unrichtigkeit seiner Grundbehauptung, die er nur stillschweigend seinem Raisonnement zum Grunde legte, einzusehen, und wir können uns nun von ihm nicht mehr täuschen lassen. Wenn wir auch keine neue Wahrheit dadurch erhalten haben, so sind wir doch von einem Irrthume befreiet, welches oft eben so viel werth ist als der Besitz der Wahrheit selbst und wenigstens immer uns die Einsicht in die wirkliche Wahrheit erleichtert.

Von dem, was hier über Rousseau und die Schwierigkeiten ihn zu verstehen und durch ihn belehrt zu werden, gesagt ist, mache ich die Anwendung auf Pestalozzi. Sollte nicht der Grund, weswegen man sich bis jetzt so schwer über ihn und seine wahre Meynung verständigen kann, nicht ein ähnlicher seyn, der bey Rousseau statt fand? Es ist dies um so wahrscheinlicher, da Pestalozzi so verschieden ausgelegt und so einseitig und falsch verstanden worden ist von Männern, denen man doch Verstand und Scharfsinn abzu-

sprechen

sprechen nicht berechtigt ist. Das, was in Pestalozzi's Erziehungsmethode und in der Darstellung, die er von derselben gegeben hat, wirklich wahr und richtig ist, liegt oft so sehr mit dem Irrthume verwebt, daß beides schwer zu unterscheiden wird. Dadurch wird es zur Beurtheilung seiner Methode bey der Darstellung derselben dringende Nothwendigkeit, die Gründe seiner Behauptungen zu entwikkeln und oft mehr zu entwikkeln, als es von ihm selbst geschehen ist. Wenn wir dann auch ihn auf Irrwegen betreffen sollten, so haben wir durch die bloße Führung des Beweises, daß einzelne seiner Be-Behauptungen unrichtig und falsch seyn, noch lange nicht alles gethan, was uns zu thun obliegt. Es wird vielmehr alsdann zugleich unsere Pflicht, uns seinen Irrthum zu *erklären*, zu zeigen, was ihn zu demselben verleitet habe, damit wir selbst dadurch die Ursachen vermeiden lernen, die ihn von der Verfolgung der Wahrheit abführten. Diese Erklärung seines eigenthümlichen Gedankenganges legt uns ein neues Geschäft auf. Denn die Irrthümer der Menschen haben nicht ihren Grund im bloßen Denken und in der Vernunft, die bey allen ohne Ausnahme dieselbe ist, sondern in der Individualität des ganzen empirischen Menschen. Diese Individualität Pestalozzis müssen wir kennen, um die Ausflüsse derselben zu verstehen und aus ihr zu erklären; mit dem eigenthümlichen Charakter seines Temperaments und

des

des Systems seiner Gefühle, welche beide nur zu oft ihren Einfluß auf das Räsonnement ausüben und den Gang desselben bestimmen, müssen wir uns vertraut machen; seine ganze Gemüthsstimmung im Leben wie zur Zeit seines Nachdenkens über den großen Gegenstand der Menschenerziehung, muß uns gegenwärtig seyn, wenn wir etwa auf Dinge in der Folge stoßen sollten, die wir uns nicht anders erklären könnten, als wenn wir sie aus seiner Geistesindividualität abzuleiten vermöchten.

Und nach diesen vorläufigen Erörterungen über die Art und Weise unserer folgenden Prüfung der ganzen Pestalozzischen Erziehungsmethode schreiten wir zu dieser Prüfung selbst, in der vollen Ueberzeugung, daß wir, wenn wir unser Vorhaben auf die uns selbst vorgeschriebene Weise ausführen, zugleich den Leser vollständig befriedigen und ihm zu einer umfassenden Einsicht in das Wesen des Gegenstandes unserer Prüfung d. h. in den Werth der Pestalozzischen Erziehungsmethode führen werden. Wir werden bei diesem Geschäfte so verfahren, daß wir zuerst den Leser mit dem eigentlichen Geiste der ganzen Methode bekannt machen, und darauf zu den einzelnen Theilen derselben fortgehen. Wir werden die Grundsätze Pestalozzi's in der Ordnung und Folge darstellen, in welcher sie in seinem eigenen Geiste sich entwikkelt haben, und diese

Grund-

Grundsätze selbst von der Art und Weise, wie er dieselben nun in der Wirklichkeit ausgeführt haben will und sie selbst ausführt, wohl unterscheiden und jeden dieser Punkte besonders betrachten. Nach dieser Methode werden wir das Ganze seiner Erziehungsgrundsätze umfassen, und erst nach der Betrachtung aller einzelnen Theile im Stande seyn, am Schlusse unserer Prüfung unser vollständiges Urtheil darzulegen und die Frage zu beantworten: welches der Gewinn sey, den sowohl die Pädagogik als Wissenschaft durch Pestalozzi's Bemühungen erhalten habe, als auch das ganze öffentliche Erziehungswesen von der Ausführung seiner Methode erwarten dürfe?

Drittes Kapitel.

Züge 10) zur Geistescharakteristik Pestalozzi's und Darstellung der äusseren Veranlassungen, welchen seine Erziehungsmethode ihre erste Entstehung verdankt.

Wenn wir mit einem Worte den individuellen Geistescharakter Pestalozzi's ausdrücken wollen, so können

10) Wir werden hier nur die Hauptzüge eines Gemähldes entwerfen, das wir den Lesern vollständiger auszumalen selbst überlassen, und zu dem Ende wünschen wir, daß diese äusser der oben angeführten Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt u. s. w. folgende frühere Schriften Pestalozzi's lesen mögen:

Lienhard und Gertrud. Ein Versuch die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen.

Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwikkelung des Menschengeschlechts.

können wir alle seine Eigenthümlichkeiten in den Hauptsatz zusammenfassen, daß seine einzelnen Geistesvermögen in einem sehr großen Mißverhältnisse zu einander stehen, und bey dem hohen Grade der Energie und der Lebhaftigkeit einzelner derselben andere bei seiner Ausbildung einer eben so großen Verwahrlosung unterworfen gewesen sind. Er besitzt eine ungemein lebhafte Phantasie, aber sie wirkt bey ihm wild und regellos und steht nicht, wie sie sollte, unter der Herrschaft seines Verstandes und noch weniger seines Willens. Sie, die Phantasie, verfälscht ihm daher die Bilder der Welt ausser ihm nicht nur, sondern sie täuscht ihn auch immer über seinen eigenen Zustand. Wie immer, so ist auch bey Pestalozzi diese Ungebundenheit der Phantasie mit einer sehr großen Reizbarkeit verbunden. Die Empfindungen und Gefühle laufen immer mit seinem Verstande davon, so daß er nie selbst weiß, was er thut und was er thun will. Ueberall mangelt ihm eigene Kraft zum Handeln, und dieses Gefühl seiner eigenen Ohnmacht vermehrt bey ihm die innere Verwirrung, die seine Phantasie in seinem Geiste anrichtet.

Er

Wer diese Schriften lesen kann, ohne von hoher Achtung für den Verfasser sich durchdrungen zu fühlen, der sey überzeugt, daß die Schuld an ihm selbst, wenn auch nicht in seinem Verstande, doch gewiß in seinem Herzen liege.

Er sahe den Volksunterricht, wie einen unermeßlichen Sumpf vor seinen Augen und watete gewaltsam in seinem Kothe herum, so drückt er das Bild seiner wilden Phantasie gleich im Anfange seines Buches aus 11).

Die äussere dürftige Lage, in der er lebte, die Hindernisse, die er bey der Ausführung seiner Pläne fand, vermehrten den kranken Zustand seines Geistes und anstatt über die gehörigen Mittel zur Ausführung seiner Zwecke und zur Entfernung der ihm im Wege stehenden Hindernisse nachzudenken, handelte er immer von neuem darauf los, unbekümmert um den Erfolg. Die Menschen um ihn herum, unter denen er lebte, sahen nicht auf die innere Absicht seines von Gefühl für Menschenwohl allein entflammten Herzens, sondern nur auf die Verkehrtheit, mit der er in seinem äusseren Wirken zu Werke ging, und statt mit Liebe, die er erwarten zu dürfen sich berechtigt glaubte, lohnten sie sein Wohlwollen mit Undank und Geringschätzung und verkannten sein edles Herz. Diese Begegnisse, welche ihm allenthalben wiederfuhren, empörten sein inneres Gefühl, trübten vollends seine ohnehin schon durch äussere Dürftigkeit und den Mangel oft an den nothwendigsten Lebensbedürfnissen niedergebeugte Seele, nährten in ihm einen

11) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. u. s. w. S. 1 u. 2.

einen Mißmuth und eine Düsterheit der ganzen Seelenstimmung, die ihn dahin brachte, daß er anfing, die Menschen um ihn herum gänzlich zu verachten, und ihre Unarten mit innerem Hohn und Spotte zu vergelten.

Man hätte denken sollen, daß eine solche äussere Lage, ihn zur ruhigen Reflexion über sich selbst gebracht haben würde. Allein keinesweges. Er vernachläßigte sich selbst am meisten und die Bearbeitung seiner selbst, und kam nie dahin, sich seiner Gefühle und Empfindungen deutlich bewußt, und dadurch über dieselben Herr zu werden, sondern diese behielten bey ihm immer die Oberhand über seinen Verstand und über seinen Willen. Das Mißverhältniß zwischen seinem Willen und seinen Kräften nahm in dem Grade zu, in welchem seine körperliche Gesundheit und seine physische Stärke abnahm, und diese innere Zerrüttung wirkte immer zurück auf sein äusseres Thun selbst. Er wußte nie was er that, aber er wußte, wie er glaubte, was er wollte. Allein er gab sich nie vorher über seine Handlungen selbst Rechenschaft, bedachte nie, sich in den Besitz der Mittel zu setzen, ehe er zur Ausführung seiner Zwecke schritt. Er sahe nie weiter als der gegenwärtige Augenblick reichte, den folgenden zu beachten und auf ihn sich vorzubereiten, vergaß er. Daß die Ausführung seiner Pläne unmöglich sey,

zu dieser Einsicht brachte ihn jedesmal erst das Scheitern derselben.

Bey aller seiner Fülle der Gefühle, von denen er immer getrieben ward, bey allem Mangel des ruhigen kalten Nachdenkens, zu welchem sein Gefühl ihn nie kommen ließ, bey der ganzen unglücklichen Lage in der er lebte, und die ihn so oft an die Gränzen der Verzweiflung brachte, bey der undankbaren Begegnung und der Verachtung, die ihm von seinen Zeitgenossen wiederfuhr, bey dem beständigen unglücklichen und mißlingenden Ausgange aller seiner wohlgemeinten Pläne, war es ein Wunder, daß er nicht ganz niedergebeugt wurde, und ein Beweis seines edlen Herzens, das er aller Hindernisse und alles Widerstrebens anderer ungeachtet, dennoch seine Pläne nie aufgab, sondern durch alle ihn demüthigenden Erfahrungen nur noch lebhafter für die Realisirung seiner Wünsche entbrannte, und immer neue Anstrengungen machte, das so oft Mißlungene endlich ins Werk zu setzen. Daß es nicht an seinem guten Willen lag, wenn seine Unternehmungen nicht gelangen, fühlte er wohl. Aber an statt die Schuld in ihm selbst aufzusuchen, wo er bey ruhigem Nachdenken gefunden haben würde, daß er nie vorher den Erfolg seines Thuns berechnet und die Hindernisse, die in der Natur und Beschaffenheit der Dinge lagen, in welchen er seine Pläne realisiren wollte, nicht erkannt hatte, schob er die

Schuld

Schuld des Mißlingens seiner Unternehmungen ausser sich auf die Menschen um ihn herum. Ein allgemeines Mißtrauen gegen seine Zeitgenossen war die Folge dieses seines gedankenlosen Thuns. Dieses Mißtrauen, was er in andere setzte, stieg unaufhörlich, und brachte ihn dahin, daß er alle für Bösewichter hielt, die nicht mit ihm übereinstimmten. Er erwartete immer von andern was er nicht hätte erwarten können, wenn er die Menschen gekannt hätte. Aber er hatte das Unglück die Welt eben so wenig zu kennen, als sich selbst, und ward daher immer in seiner Beurtheilung der Handlungen anderer irre geführt. Wenn die Menschen seinen Erwartungen nicht entsprachen, so hielt er sich für betrogen und glaubte, jene gingen absichtlich darauf aus, ihn irre zu führen und zu hintergehen. Diese falsche Beurtheilung Anderer brachte ihn dahin, daß er sich überredete, er thue weit mehr als er schuldig sey, und daß man dennoch mehr von ihm verlange, als er schuldig sey.

Daß die vorstehende Schilderung richtig und in keinem Stücke übertrieben ist, davon mag sich der Leser durch die eigenen Aeusserungen Pestalozzis selbst überzeugen.

Ich gab mir, sagt er 12), bey meinem Gan-

12) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt u. s. w. S. 32. u. 33.

Gange über nichts selber Rechenschaft, sondern überließ mich ganz dunkeln, aber lebendigen Gefühlen, die meinen Gang zwar sicherten, aber mich ihn nicht selbst kennen lehrten; — ich konnte nicht anders.

Es war eigentlich — ein ungeheurer Griff, — ein Sehender hätte ihn gewiß nicht gewagt; ich war zum Glücke blind, sonst hätte ich ihn auch nicht gewagt. Ich wußte bestimmt nicht, was ich that, aber ich wußte, was ich wollte, und das war: Tod oder Durchsetzung meines Zwecks. Aber die Mittel zu demselben waren unbedingt nur Resultate der Noth, mit der ich mich durch die grenzenloseste Verwirrung meiner Lage durcharbeiten mußte. Ich weiß es selbst nicht und kann es nicht begreifen, wie ich nur durch kam; ich spielte auf eine Art mit der Noth, trotzte ihren Schwierigkeiten, die wie Berge vor mir standen, setzte dem Anschein der physischen Unmöglichkeit die Gewalt eines Willens entgegen, der den nächsten Augenblick, der ihm vorstand, nicht sah und nicht achtete, aber sich in dem gegenwärtigen einklammert, wie wenn er allein wäre, und Leben und Tod an ihm hinge 13).

13) A. a. O. S. 14.

Aber auch dieses Werk — er redet von seiner Schrift: Nachforschungen über den Gang der Natur in Entwikkelung des Menschengeschlechts — ist mir selbst wieder nur ein Zeugniß meiner innern Unbehülflichkeit — ein bloßes Spiel meines Forschungsvermögens, einseitig ohne verhältnißmässige Kraft gegen mich selbst, und leergelassen von genügsamem Streben nach der praktischen Kraft, die ich zu meinen Zwecken so nothwendig hatte. Die Unverhältnißmäßigkeit meiner Kraft mit meinen Einsichten stieg nur desto mehr, und machte in mir die Lücke immer größer, die ich zu Erzielung meines Zweckes ausfüllen sollte, und immer weniger ausfüllen konnte. — Auch erndtete ich nicht mehr, wie ich säete. Die Wirkung meines Buchs um mich her war wie die Wirkung alles meines Thuns; — —. Doch das war mein Schicksal, mißkannt zu seyn und Unrecht zu leiden; ich hätte es benutzen sollen, aber ich benutzte es nicht; ich setzte meinem Unglück nur innern Hohn und Menschenverachtung entgegen; dennoch wich ich nie von meinem Ziele; aber es war jetzt in mir sinnlich verhärtet, und lebte in einer zerrütteten Einbildungskraft und in einem mißgestimmten Herzen; ich versank immer tiefer dahin, die heilige

Pflanze des Menschenwohls auf entweihtem Boden nähren zu wollen 14).

Ich — erniedrigte mich dahin, mitten unter Vorkehrungen äusserer Gewalt und innerer Leidenschaft von dem bloßen Schall bürgerlicher Wahrheit und Rechtsbegriffe eine gute Wirkung auf die Menschen meines Zeitalters zu erwarten, die, wenige ausgenommen, allerseits nur in Pausbackeugefühlen lebten, Gewalt suchten, und nach wohlbesetzten Tischen haschten. Ich war mit grauen Haaren noch ein Kind; aber jetzt ein tief in mir selbst zerrüttetes Kind; ich wallte zwar auch im Sturme dieser Zeit dem Ziele meines Lebens entgegen, aber einseitiger und irrender als ich es je that; ich suchte jetzt in der allgemeinen Aufdeckung der alten Quellen der bürgerlichen Uebel, in leidenschaftlichen Darstellungen des bürgerlichen Rechts und seiner Fundamente, und in der Benutzung des empörten Gewaltgeistes gegen einzelne Leiden des Volks eine Bahn für mein Ziel. Aber die bessere Wahrheit meiner frühern Tage war für Menschen, die um mich her lebten, nur Schall und Worte; um wie vielmehr mußte ihnen also meine jetzige Ansicht der Dinge eine Thorheit seyn. Sie tunkten, wie immer, auch diese Art von Wahrheit in ihren Koth, blieben was sie waren, und handelten ge-

14) A. a. O. S. 8 u. 9.

gegen mich, wie ich es hätte voraus-sehen sollen, und nicht voraussah, weil ich im Traume meiner Wünsche in den Lüften schwebte, und mir keine Selbstsucht (?) die Augen über meine Menschen öffnete. Ich irrte mich nicht nur in jedem Schlauen, ich irrte mich in jedem Narren, und traute jedem, der vor meinen Augen stand, und ein gutes Wort redete, auch eine gute Meinung zu 15).

— Es wallte in meinem Busen die Wuth über den Menschen, der es noch ausspre-chen könnte: Die Veredelung des Volks ist nur ein Traum. — Nein, sie ist kein Traum; ich will ihre Kunst in die Hand der Mutter werfen, in die Hand des Kindes und in die Hand der Un-schuld, und der Bösewicht wird schweigen, und es nicht mehr aussprechen: sie ist ein Traum. — Gott! wie danke ich dir meine Noth! ohne sie spräche ich diese Worte nicht aus, und brächte ihn (den Bösewicht) nicht zum Schweigen 16).

— Der befangenen Menge, die, wie Gänse, welche, seitdem sie aus der Schale geschlossen, im Stall und in der Küche gefüttert wurden, alle Flug- und Schwimmkraft verloren hat — dieser

15) A. a. O. S. 9 — 11. 16) Daselbst S. 17 u. 18

befangenen Menge konnte ich nicht weiß machen, was ich wohl wußte 17).

Denke dir — spricht er zu Geßner, an den seine Briefe gerichtet sind — denke dir, mit welchen Gefühlen ich von Stanz wegging. Wenn ein Schiffbrüchiger nach müden rastlosen Nächten endlich Land sieht, Hoffnung des Lebens athmet, und sich dann wieder von einem unglücklichen Winde in das unermeßliche Meer geschleudert sieht, in seiner zitternden Seele tausendmahl sagt: warum kann ich nicht sterben? — und sich dann doch nicht in den Abgrund hinabstürzt, und dann doch noch die müden Augen aufzwingt, und wieder umherblickt, und wieder ein Ufer sucht, und wenn er es sieht, alle seine Glieder wieder bis zum Erstarren anstrengt — also war ich. — Denke Dir das alles, denke Dir mein Herz und meinen Willen, meine Arbeit und mein Scheitern — mein Unglück und das Zittern meiner zerrütteten Nerven und mein Verstummen. — So, Freund, so war ich 18).

Ich war auf den Punkt getrieben, auf dem die Vollendung eines Traums, der mein Leben verschlang, in mir selbst ein Werk der Verzweifelung wurde, und mich zu einer Gemüthsstimmung

17) Daselbst S. 28. 18) Daselbst S. 20 u. 21.

und zu einer Handlungsweise verleitete, die an sich selbst und wirthschaftlich betrachtet, beynahe das Gepräge des Unsinns an ihrer Stirne trug, indem ich durch die Gewaltsamkeit meiner Lage und das ewige Dauern meines Unglücks und meines Unrechtleidens, das den Mittelpunkt meines Strebens berührte, in die Tiefen innerer Verwilderung herabsank, eben in den Augenblicken, in denen ich äusserlich anfing, mich meinem Ziele wirklich zu nähern 19).

Ich verfehlte das Ziel meines Lebens sieben und siebenmal, selber wenn es schien, daß mir die Mittel dazu wie einem Kinde in die Hand gelegt wurden; ach ich benahm mich so lange wie niemand, und es ging mir so lange, wie es niemand gegangen ist. Nicht bloß standen meinem Ziele, seit meinen Kinderjahren, der gänzliche Mangel an ausgebildeten praktischen Fertigkeiten und ein rasendes Mißverhältniß zwischen dem Umfange meines Willens und den Schranken meiner Kräfte entgegen; ich wurde noch dazu mit jedem Jahre zu allem, was zur äussern Erreichung meines Zieles nothwendig schien, immer unfähiger 20).

19) Daselbst S. 68. 20) Daselbst S. 326.

Tiefe Mißstimmung verschlang mich; was ewige Wahrheit und ewiges Recht ist, bildete sich in meiner Leidenschaft in Luftschlösser um; ich hing mit sinnlicher Verhärtung an Worten und Tönen, die in mir selbst den Fuß von innerer Wahrheit verloren, und sank so mit jedem Tage mehr zur Verehrung von Gemeinsprüchen, und zum Trommelschlag der Charletanrecepte hinab, mit welchen die neuere Zeit dem Menschengeschlechte helfen wollte 21).

— Ich war wie verscheucht und fürchtete alle Augenblicke man schicke mich noch einmal aus meiner Schulstube. Das machte mich wahrlich noch ungeschickter, als ich sonst bin. Ich denke mir das Feuer und das Leben, mit dem ich in Stanz in den ersten Stunden mir gleichsam einen Zaubertempel bauete, und dann das Zagen, mit dem ich in Burgdorf handwerksmäßig in ein Schuljoch hineinkroch — 22).

Ich lebte auf jedem Punkte, auf dem ich stand, bis zur höchsten Spannung meiner Nerven im Kreise, in dem ich wirkte; wußte, was ich wollte; sorgte nicht für den morgenden Tag, aber fühlte mit jedem Augenblick, was der gegenwärtige bedurfte. Und wenn meine

21) Daselbst S. 7. 22) Daselbst S. 28.

meine Einbildungskraft mich heute um hundert Schritte weiter trieb, als ich festen Boden fand, so ging ich morgen diese hundert Schritte wieder zurück. Das begegnete mir tausend und tausendmahl; tausend und tausendmahl glaubte ich mich meinem Ziele näher, fand dann wieder plötzlich, daß dieses vermeinte Ziel nur ein neuer Berg ist, an den ich stoße 23).

Ich lebte nur in Ueberzeugungen, welche Resultate unermeßlicher, aber meistens vergessener Intuitionen waren 24).

Ich will Dich — sagt er zu Geßner — jetzt selber eine Weile in den Irrwegen herumführen, aus denen ich mich mehr durch Zufälle, als durch meinen Kopf und meine Kunst endlich wieder heraus fand 25).

Ich lebte Jahrelang im Kreise von mehr als funfzig Bettlerkindern; theilte in Armuth mit ihnen mein Brod; lebte selbst wie ein Bettler, um zu lernen: Bettler wie Menschen leben zu machen 26).

Freund!

23) Daselbst S. 155 u. 156. 24) Daselbst S. 33.
25) Daselbst S. 2. 26) Daselbst S. 3.

Freund! wenn Du jemals einen Stein nicht ohne Hülfe zu heben vermagst, so probiere es auch keine Viertelstunde ohne diese Hülfe. Ich that ohne Vergleich mehr, als ich schuldig war, und man glaubte, ich sey mehr schuldig, als ich that 27).

Man höre zum Schlusse dieser Charakterschilderung Pestalozzi's noch eine Stelle, in welcher er über sich selbst Gericht hält und über sich selbst wie über die Menschen um ihn herum das Urtheil: Schuldig, laut ausruft:

Aber ist es meine Schuld, daß der Lauf eines immer und immer nur zertretenen Lebens mich schon seit langem in keinem Stück mehr den Weg eines unzerrissenen Herzens gehen ließ? ist es meine Schuld, daß die Aufmerksamkeiten der Glücklichen oder auch nur die der Nicht-Elenden schon seit langem in meiner Seele ausgeloschen sind, wie die Spur einer in die Tiefe versunkenen Insel? Ist es meine Schuld, daß die Menschen um mich her, ach schon so lange um mich und an mir nichts sahen, als einen blutenden, zertretenen, auf die Straße hingeworfenen, sich selbst nicht mehr fühlenden Schädel — in welchem das Ziel des Lebens, wie eine Aehre zwischen Dornen, Disteln und wässerigtem Schilfrohr, nur langsam, und

27) Daselbst S. 67.

und immer und immer mit Gefahren des Todes und der Erstikkung emporkeimte? Ist es meine Schuld, daß das Ziel meines Lebens jetzt in mir dasteht, wie ein kahler Fels in den Fluthen, von dem der ewige Anlauf des spühlenden Wassers auch die letzte Spur der schönen Erde, die ihn ehemals bedeckte, weggeschwemmt hat?

Ja Freund, es ist meine Schuld, ich fühle sie tief, und beuge mich in den Staub, freilich nicht vor dem Urtheil böser, mich wie ein aufgeregtes Wespennest umsummender Menschen, aber vor dem Bilde meiner selbst, und der innern Würde, zu der ich mich hätte erheben können, wenn ich mich mitten durch die ewige Nacht meines verlornen Lebens, über mein Schicksal und über das Entsetzen von Tagen hätte emporheben können, in denen freilich alles, was die Menschennatur erheitert und erhebt, um mich her verschwunden, und alles, alles was sie verwirrrt und entwürdigt unaufhaltsam und ununterbrochen an mich andrängte, und mit seiner ganzen Gewalt auf die Schwäche meines Herzens stürzte, das in meinem Kopfe kein Gegengewicht jener Eindrücke fand, die es zerrissen. Dennoch ist es meine Schuld, Freund! mein ganzes Unglück ist meine Schuld. Ich hätte es können, ich hätte es sollen, und ich möchte sagen,

sagen, ich habe es wollen, ich habe mich über mein Schicksal erheben wollen, wenn ich das wollen heißen darf, was ich nicht ausführte; so viel ist indessen auch wahr, ich bin alt geworden, und das Elend meiner Tage hat mich dem Grabe nahe gebracht, ehe die gänzliche Zerrüttung meiner Nerven endlich mein Gleichgewicht vollends zertrümmert, und die letzte Empörung meiner selbst endlich mich selbst mit dem Menschengeschlechte wegwerfen machte 28).

Der Mittelpunkt aller seiner schwärmerischen Gefühle und das Ziel alles seines Thuns und Trei-

28) Daselbst S. 327 — 329. — Wir glaubten den Lesern diesen Auszug und die Zusammenstellung der Stellen in welchen er seine innere Geisteszerrüttung durch Worte und That selbst an den Tag legt und seine völlige Unfähigkeit, einen vernünftigen Plan mit Bedacht und Ueberlegung auszuführen, beurkundet, schuldig zu seyn, und hoffen durch diese Arbeit, denen, von welchen ihr Beruf es nicht fordert, die eigene lästige und widerliche Lectüre des ganzen Buches überflüßig zu machen, und denen, die das Buch selbst schon gelesen haben, behülflich zu seyn, die mannichfaltigen und verworren Empfindungen und Gefühle, die es in ihnen hinterlassen hat, unter bestimmte Begriffe zu ordnen.

Treibens, wodurch er sich zerarbeitete, aufrieb und zerrüttete, war das Heil des Volks. Er glaubte das Elend des Volkes zu kennen wie kein anderer, und alles sein Streben ging auf die Entfernung dieses Elends des Volks. „Schon „lange, spricht er, ach! seit meinen Jünglings„jahren wallte mein Herz, wie ein mächtiger „Strom, einzig und einzig nach dem Ziel, die „Quelle des Elends zu verstopfen, in die ich das „Volk um mich her versunken sah 29).

Schon sein Buch Lienhard und Gertrud beweiset, wie sehr ihm das Wohl des Volks am Herzen lag und mit welchem schwärmerischen Enthusiasmus er die Veredelung des Volkes sich zum Ziele seines Wirkens machte. „Es ist, schreibt er „an Geßner, schon über dreißig Jahre, daß ich „Hand an das Werk legte, welches ich jetzt treibe. „Iselins Ephemeriden bescheinigen, daß ich jetzt „den Traum meiner Wünsche nicht umfassender „denke, als ich ihn damahls schon auszuführen suchte 30).“

Er fing die Ausführung seines Plans damit an, daß er zuvörderst die äussere Lage des Volks, unter welchem er lebte durch seine Anweisungen zu verbessern suchte. Er begann damit, seine dürftigen Mitmenschen zur Industrie anzuführen, sie

29) Daselbst S. 2. 30) Daselbst S. 2.

sie zu lehren Ackerbau, Künste und Handlung zu treiben. „Das Ideal ihrer Bildung, schreibt „er, umfaßte Feldbau, Fabrik und Handlung. „Ich war in allen drey Fächern voll hohen und „sichern Taktes für das Große und Wesentliche „dieses Plans, und noch heute kenne ich keinen „Irrthum in den Fundamenten desselben. Das „ist denn aber hingegen auch ganz wahr, es man„gelte mir eben so in allen drey Fächern die Fer„tigkeit des Details und eine Seele, die sich an „die Kleinigkeiten desselben mit Festigkeit anschloß; „auch war ich nicht reich genug, und zu verlas„sen, um durch ein genugsames Personale unter „mir auszufüllen, was mir mangelte. Mein Plan „scheiterte 31)". Es war kein Wunder, daß ein solcher Plan scheiterte. Die Anführung eines armen rohen unwissenden Volks zur Industrie ist wahrlich nicht das Werk eines Privatmannes. Man sieht, wie wenig er vorher überlegte, ehe er sein Werk auszuführen begann. Hätte er das wenigstens nicht wissen sollen, daß ein gutmeynender schwärmerischer Wille, wenn er auch von Einsicht in die Sache selbst unterstützt war, hier nicht hinreichte, sondern daß es dabey vorzüglich auf so viele äussere Bedingungen und Hülfsmittel ankam, welche ihm gänzlich fehlten. Zum Laufen hilft nicht Schnellseyn — sagte schon ein alter Weiser. Was war die Folge dieses seines ersten mißlungenen Plans?

„Ich

31) Daselbst S. 3.

„Ich hatte, schreibt er, in der unermeßlichen „Anstrengung des Versuchs unermeßliche Wahr„heit gelernt, und meine Ueberzeugung von der „Richtigkeit desselben war nie größer als da er „scheiterte; auch wallte mein Herz dennoch uner„schütterlich nur nach dem nähmlichen Ziele, und „jetzt selbst im Elend, lernte ich das Elend des „Volks und seine Quellen immer tiefer und so „kennen, wie sie kein Glücklicher kennt. Ich litt, „was das Volk litt, und das Volk zeigte sich mir, „wie es war, und wie es sich niemand zeigte. „Ich saß eine lange Reihe von Jahren unter ihm, „wie die Eule unter den Vögeln. Aber mitten „im Hohngelächter der mich wegwerfenden Men„schen, mitten in ihrem lauten Zuruf: Du Arm„seliger! Du bist weniger als der schlechteste Ta„gelöhner im Stande, dir selber zu helfen, und „bildest dir ein, daß du dem Volke helfen kön„nest? — mitten in diesem hohnlachenden Zuruf, „den ich auf allen Lippen las, hörte der mächtige „Strom meines Herzens nicht auf, einzig und „einzig nach dem Ziele zu streben, die Quellen „des Elends zu stopfen, in die ich das Volk um „mich her versunken sah, und von einer Seite „stärkte sich meine Kraft immer mehr. Mein Un„glück lehrte mich immer mehr Wahrheit für mei„nen Zweck. Was niemand täuschte, das täusch„te mich immer, aber was alle täuschte, das „täuschte mich nicht mehr. Ich kannte das Volk, „wie es um mich niemand kannte. Der Jubel

„seines Baumwollenverdienstes, sein steigender „Reichthum, seine geweisseten Häuser, seine „prächtigen Erndten, selber das Sokratisiren eini„ger seiner Lehrer, und die Lesezirkel unter Un„tervogtssöhnen und Barbirern täuschten mich „nicht. Ich sah sein Elend; aber ich verlor „mich in dem umfassenden Bilde sei„ner zerstreuten isolirten Quellen, „und rückte in der praktischen Kraft, „seinen Uebeln zu helfen, nicht in dem „Grade vorwärts, in dem sich meine „Einsichten über die Wahrheit seiner „Lage ausdehnten; und selbst das Buch, „das mein Gefühl von diesen Lagen meiner Un„schuld ausprеßte, selbst Lienhard und Ger„trud war ein Werk dieser meiner in„nern Unbehülflichkeit, und stand unter „meinen Zeitgenossen da, wie ein Stein, der „Leben redet und todt ist. Viele Menschen gaben „ihm einen Blick, aber fanden sich so wenig in „mir und in meinen Zwecken, als ich mich im „Detail der Kräfte und Einsichten, die seine Aus„führung voraussetzten, fand" 32).

Das Scheitern seines Plans, die äussere verworrene Lage, in der er sich befand, Kränklichkeit und Schwäche des Körpers, die abstoßende Begegnung, die er von seinen Zeitgenossen erlitt, ver-

32) Daselbst S. 3 — 5.

versetzten ihn in tiefe Mißstimmung und in eine Kleinmüthigkeit und Niedergeschlagenheit, die ihn beynahe zur Verzweifelung führte. Es fehlte ihm an innerer Kraft, sich aus seinem zerrütteten Geisteszustande aufzuraffen, mit Muth und Entschlossenheit an sich selbst zu arbeiten und sich körperlich und geistig zu heilen. Er versank vielmehr in Grübeleyen, in welchen er seinen leidenschaftlichen und schwärmerischen Gefühlen freien Lauf lies und bloß dem Zuge seiner ungebundenen kranken Phantasie folgte. Die Frucht seiner grübelnden Spekulationen waren die „Nachforschungen „über den Gang der Natur in der Ent„wikkelung des Menschengeschlechts," an welchem Buche er „drei Jahre lang mit un„glaublicher Mühseligkeit schrieb, we„sentlich in der Absicht, über den Gang seiner „Lieblingsideen mit sich selbst einig zu wer„den, und seine Naturgefühle mit seinen „Vorstellungen vom bürgerlichen Rechte und von „der Sittlichkeit in Harmonie zu bringen" 33). Das Urtheil, welches er selbst über diese Schrift fällte, und welches wir schon oben (S. 100 Note 13) mitgetheilt haben, enthält das Bekenntniß seiner innern Unbehülflichkeit und Kraftlosigkeit, und das Urtheil, welches seine Zeitgenossen um ihr herum über dasselbe fällten, demüthigte und kränkte ihn nur noch mehr. „Es verstand mich, spricht

H 2 „er,

33) Daselbst S. 7 und 8.

„er, bald niemand, und ich fand in meiner Nä„he nicht zwei Menschen, die mir nicht halb zu „verstehen gaben, daß sie das ganze Buch für „einen Galimathias ansahen" 34). Man sagte es ihm gerade zu, „daß er damals, als er jenes „Buch geschrieben, nicht recht gewußt habe, was „er wollte," 35) und darüber klagt er die Menschen über Mißkennung seiner und über Undank an (s. oben S. 100. Note 13). Er versank immer tiefer in seine innere Schwermuth und Hypochondrie, hörte aber nie auf, für seinen Lieblingsplan, für das Heil des Volks zu schwärmen. „Ich kannte das Volk, ruft er fortwährend aus, „und die Quellen seiner Verwilderung und Ent„würdigung vielleicht wie niemand; aber ich „wollte nichts, gar nichts, als das Stopfen die„ser Quellen und das Aufhören ihrer Uebel" 36).

Die Revolution brach nun auch in der Schweiz aus, die Verwirrungen und Unordnungen, die sie hier hervorbrachte, sind bekannt. Das Volk litt natürlich durch diese bürgerlichen Stürme, wie hätte also Pestalozzi bei dieser Begebenheit ruhig und gleichgültig bleiben können. Jetzt glaubte er, sey der Tag angebrochen, von welchem an die Erlösung und Befreiung des Volks von seinem bisherigen Elende beginnen solle. Er

er-

34) Daselbst S. 8. 35) Daselbst S. 9. 36) Daselbst S. 11.

erwartete von diesen bürgerlichen Unruhen eine neue Ordnung der Dinge, eine Veränderung der äusseren Lage und der politischen Verhältnisse, die für die Ausführung seines bisherigen ohnmächtigen Traumes, das Heil des Volks herbeizuführen, günstig ausfallen müsse. Sogleich trat er mit der Ausführung seines Plans aufs neue hervor, um ja keinen Augenblick zu verlieren und die Zeit nicht erst abzuwarten, wo sich die bürgerlichen Stürme gelegt und einen neuen ruhigen Zustand hervorgebracht haben würden, welches wohl für ihn das Klügste gewesen seyn möchte. Es war begreiflich, daß jene Zeit der äusseren Unruhen für die Realisirung seiner Wünsche nicht günstig seyn konnte. Es bedurfte auch nur einer kurzen Zeit für ihn, um dieses selbst zu erfahren; die neuen Volksherrscher der Schweiz die er für seine Pläne zu gewinnen suchte, unterstützten seine Fürbitten für das Heil des Volks nicht; sie sahen wohl, woran es dem Pestalozzi bey allem seinen guten aber unzeitigen Willen fehlte, sie fanden natürlich, daß er nicht zu ihnen paßte; diese Menschen, die in ihrer neuen Stellung, wie schiffbrüchige Weiber jeden Strohhalm für einen Mastbaum ansahen, an dem die Republik sich an ein sicheres Ufer treiben könne, achteten ihn (Pestalozzi), ihn allein für einen Strohhalm, an dem sich keine Katze anschließen könnte. 37)

37) Daselbst S. 11.

Dieses abermalige Scheitern seines Plans versetzte seinem Herzen neue tiefe Wunden; dieser Schlag traf ihn härter, als alle früheren. Aber was war nunmehro für ihn zu thun? Es ist merkwürdig, welche Wendung jetzt sein Schicksal nahm, und welche Richtung er von nun an der Ausführung seiner Volksverbesserungspläne gab. Er sah sich verlassen und verstoßen von seinen Zeitgenossen, die einmal gemachten Menschen hatten für seine Wünsche kein Ohr, alle, sowohl die öffentlichen Herrscher des Volks als Privatpersonen versagten ihm ihren Beistand und ihre Mitwirkung zur Herbeyführung des Heils des Volks. Nun gab er die Hoffnung ganz auf, seine Pläne an der gegenwärtigen Generation zu realisiren und faßte auf einmal den Entschluß, es mit der werdenden anzufangen und sich hier seiner eigenen Kräfte und Mittel zu bedienen, da ihm Andere die Mitwirkung versagt hatten. Es blieb ihm nun im stillen Staunen über die bürgerlichen Umwälzungen und Veränderungen „nichts übrig, als „das Wort, das er in den ersten Tagen der Verwirrung aussprach; ich will Schulmeister werden. Dafür fand ich, wie er sagt, „Vertrauen, ich bin es geworden, und kämpfe „nun seit diesem Standpunkte einen Kampf, der „mich auch wider meinen Willen genöthiget, die Lücken meiner innern Unbehülflichkeit auszufüllen, die meinen Endzwecken sonst entgegen standen" 38).

Jetzt

38) Daselbst S. 12.

Jetzt war seine empörte und von so vielen starken Stürmen bewegte und zerrüttete Seele in einen neuen Zustand der Ruhe gekommen; der Gegenstand seiner leidenschaftlichen Gefühle und Wünsche schien ihm der Ausführung näher gebracht zu seyn; seine Phantasie und seine Schwärmerey hatte eine neue Richtung erhalten. Er fand für die Ausführung seines nunmehrigen Plans Vertrauen bey dem ersten Direktorio durch Legrand, und war auf dem Punkt, einen ausgedehnten Erziehungsplan (denn alle seine Pläne gingen gleich ins Große, er wollte immer mit einem Male das Volk in Massa veredeln), im Argau, zum Canton Bern gehörig, zu eröffnen. Der Flecken Stanz in den vier Waldstädten, hatte das Unglück, durchs Feuer verheert zu werden und seine Einwohner wurden in tiefes Elend gestürzt. Legrand bat Pestalozzi, der noch im Argau sich nicht eingerichtet hatte, seinen Plan zu ändern, seine Erziehungsanstalt in dem Kanton Unterwalden anzulegen, und den Ort des Unglücks für einmal zu dem Orte seines Aufenthalts zu wählen 39). Es war natürlich, daß Pestalozzi sich diesem Winke bereitwillig und folgsam zeigte. „Ich ging, schreibt er. — Ich „wäre in die hintersten Klüfte der Berge gegangen, um mich meinem Ziele zu nähern, und „näherte mich ihm wirklich; aber denke dir (Geß-

39) Daselbst S. 12.

„ner) meine Lage — ich einzig; gänzlich „von allen Hülfsmitteln der Erzie„hung entblößt; ich einzig — Oberauf„seher, Zahlmeister, Hausknecht und „fast Dienstmagd, in einem ungebauten „Hause, unter Unkunde, Krankheiten und „Neuheiten aller Art. Die Kinder stiegen allmäh„lig bis auf achtzig, alle von ungleichem Alter, „einige von vieler Anmaaßung, andere aus dem „offenen Bettel; alle, wenige ausgenommen, „ganz unwissend. Welch eine Aufgabe! sie zu „bilden, diese Kinder zu entwikkeln, welch eine „Aufgabe!" 40)

Doch er unternahm muthig die Ausführung: denn was hätte er nicht unternehmen können? Man kann sich denken, welche Anstrengung es ihm verursachte, dieses unruhige Gewühl eines solchen Haufens in Ordnung zu halten. Man wird begierig seyn zu erfahren, was er mit diesen Kindern angefangen habe. „Ich, spricht er, „stand in ihrer Mitte, sprach ihnen Töne „vor, machte sie selbige nachsprechen;" (das war Alles, was er that, oder doch das Bedeutendste??) „wer es sahe, staunte über „die Wirkung." (Welche Wirkung? das Nachsprechen der vorgesprochenen Töne? und das war ein Gegenstand des Staunens?) „Sie, die „Wir-

40) Daselbst S. 12 und 13.

„Wirkung, war freilich ein Meteor, das sich in „der Luft zeigt und wieder verschwindet, niemand „kannte ihr Wesen, ich erkannte es selbst „nicht. (Dies wollen wir gerne glauben).“ Sie „war die Wirkung einer einfachen, psychologischen „Idee, die in meinem Gefühle lag, der ich „mir aber selbst nicht deutlich bewußt „war“ 41). Wir werden hernach sehen, ob er sich dieser Idee bewußt geworden ist.

Pestalozzi arbeitete nun mit einer Anstrengung im Stanz fort, die seine Gesundheit am Ende so schwächte, daß er dem Tode nahe kam. Aber ein neuer Schlag traf ihn. Das Kriegsübel wandte sich nach Stanz, die Oestreicher naheten, diese Begebenheit griff seinem Werke ans Herz, er mußte Stanz verlassen 42). Welche Gefühle ihm dieses neue Scheitern seiner Pläne auspreßte, bezeugt die Stelle seines Buches, die wir schon oben mitgetheilt haben (s. S. 104 u. f. Note 18). Er begab sich nun nach dem Gurnigel, um sich zu erholen und zum ferneren Wirken wieder Kräfte zu sammlen. Diese Erholung und Stärkung ward ihm hier zu Theil. Aber kaum war sein Leben und seine vorige Gesundheit wiedergekehrt, so stellten sich in seinem Kopfe auch die alten, schon so oft vereitelten Pläne wieder

 ein.

41) Daselbst S. 13. 42) Daselbst S. 15.

ein. „Ich konnte nicht leben, ruft er aus, ohne „mein Werk, selbst in dem Augenblicke, da ich „auf des Gurnigels Höhe das schöne unermeßliche „Thal zu meinen Füßen sahe, denn ich hatte noch „nie eine so weite Aussicht gesehen, und dennoch „dachte ich bey diesem Anblick mehr an das übel „unterrichtete Volk, als an die Schönheit der „Aussicht. Ich konnte und wollte nicht „leben ohne meinen Zweck" 43).

Die Wunden, welche die durch den Krieg herbeigeführte Nothwendigkeit, Stanz zu verlassen und die Fortsetzung seines Plans einstweilen zu suspendiren, seinem Herzen geschlagen hatte, wurden vermehrt durch die Kränkungen, welche ihm die mannichfaltigen ungünstigen Urtheile der Menschen über ihn und über sein Thun verursachten. „Es erneuerte sich das alte Gewäsch über seine Unbrauchbarkeit und gänzliche „Unfähigkeit, bei irgend einem Geschäfte auszuharren." Man sagte es sich laut, daß er im Grunde nie zu etwas Wirklichen tüchtig gewesen sey als einmahl zu einem Roman, allein er habe sich auch hierin überlebt. Man sagte es laut, das höchste, das man zu seinem Vortheil eingestehen könne, sey dieses: er brüte über einem schönen Traum, und habe, wie alle Narren, die über etwas brüten, hie und da über seinen Traum

43) Daselbst S. 22.

Traum und über sein Steckenpferd einen lichtvollen Gedanken 44). „Das war, antwortet hierauf Pestalozzi, der Lohn meiner Arbeit in Stanz, „einer Arbeit, die noch kein Sterblicher in „diesem Umfang und unter solchen Umständen versuchte 45). Ohne seinem Herzen Unrecht zu thun, kann man indeß wohl begreifen, warum die Menschen ihn und sein Treiben so beurtheilten. Sie mögen die Wahrheit nahe genug getroffen, und die Unüberlegtheit, ja man möchte sagen, Unsinnigkeit, mit der er auf eine solche Weise in Stanz losarbeitete, deutlich genug eingesehen haben.

Pestalozzi kam vom Gurnigel mit seinem alten Willen und mit seinem vorigen Zwecke wieder herab, um an einem andern Orte sein Erziehungswesen wieder zu beginnen. Der Oberrichter Schnell rieth ihm nach Burgdorf, im Canton Bern, zu gehen, und „in ein paar Tagen war er dort", und fand am Statthalter Schnell und am Doctor Grimm Männer, die seinen Zwecken Aufmerksamkeit schenkten und ihm mit Thätigkeit und Wohlwollen die Laufbahn gründen halfen, die er suchte 46).

Hier

44) Daselbst S. 22 u. 23. 45) Daselbst S. 24. 46) Daselbst S. 24 u. 25.

Hier in Burgdorf hatte er abermals viele Schwierigkeiten, um die Aufnahme und Achtung zu erhalten, die er zum Anfange seines Wirkens bedurfte. Man begegnete ihm auf dieselbe Weise, wie jedem andern Schulmeister, der mit herumlaufen sein Brod suchte. Einzelne Schullehrer, die ihren Posten daselbst bekleideten, fürchteten von Pestalozzi verdrängt zu werden. Man breitete das Gerücht aus, er werde den Gebrauch des Heidelberger Katechismus in den Schulen abschaffen, und man raunte es sich in die Ohren, daß er selber nicht schreiben, nicht rechnen, und nicht einmahl recht lesen könne. Pestalozzi räumt dies ein, aber versichert, daß diese seine Unwissenheit und sein Nichtkönnen von allen diesen Dingen wesentlich nothwendig gewesen sey, um ihn zu der höchsten Einfachheit der Lehrmethode zu bringen. Mit vieler Mühe und Arbeit seiner Gönner und Freunde kam es endlich dahin, daß Pestalozzi den Zutritt in den untersten Lehrschulen der obern Stadt erhielt. Er hielt sich glücklich und kroch handwerksmäßig in das Schuljoch hinein, arbeitete anfänglich nach dem alten Schulschlendrian fort, bis er selbst über die Erleichterung des Unterrichts durch Vereinfachung der Methoden nachdachte und Versuche machte, die ihn zu immer größeren neuen Einsichten und Entdeckungen führten. 47)

Pesta-

47) Daselbst S. 25 — 30.

Pestalozzi ermüdete in Burgdorf bald, wie in Stanz. Er hatte sich in kurzer Zeit ganz um seine Gesundheit gearbeitet; seine Brust war von dem unabläßigen Schulhalten vom Morgen bis in die Nacht so angegriffen, daß er abermahls das Aeusserste gefährdete. In dieser Lage erhielt er drei Gehülfen, mit Namen Krüsi, Tobler und Buß, deren Vereinigung mit ihm, wie er sagt, ihm das Leben rettete, und sein Unternehmen bewahrte vor einem zeitigen Absterben, ehe es noch zum Leben gedieh. 48)

Es verlohnt sich der Mühe, kennen zu lernen, wer diese Männer, die von nun an Pestalozzis Gehülfen wurden, und durch deren Vereinigung er sein großes Werk der Reformation der Erziehung endlich zu Stande brachte, eigentlich waren. Pestalozzi hat uns ausführlich mit ihrer früheren Geschichte und der Veranlassung ihrer Vereinigung mit ihm, mit den Ansichten, die jeder von seinem neuen Erziehungsplane faßte und mit den Bereicherungen, die letzterer von ihnen erhielt, bekannt gemacht 49), wovon wir hier nur folgendes anzuführen für nöthig erachten.

Krüsi diente seinem Vater, der einen kleinen Handel führte in seinen Knabenjahren mit Bothengehen und Einkaufen allerley Krämer- und Höker-

48) Daselbst S. 67. 49) Daselbst S. 69 — 130.

Hökerwaaren, beschäftigte sich nachher noch mit Weben und Taglöhnerarbeit, und nahm in seinem 18ten Jahre an seinem Geburtsorte einen Schuldienst an, und zwar ohne alle Vorbereitung, so daß er damals die ersten grammatikalischen Unterscheidungszeichen nicht einmahl ihrem Namen nach kannte, und von andern Kenntnissen bei ihm nicht die Rede seyn konnte. So elend wie möglich trieb er sein neues Schulhandwerk, sein Pfarrer half ihm, lieh ihm einige Bücher, gab ihm eine gute Vorschrift, die er wohl hundertmal abschrieb, um eine ordentliche Hand schreiben zu lernen, und Krüsi lernte seinem Pfarrer auch die Kunst ab, den Kindern den Inhalt des Gelesenen auf Hübners Manier abzufragen, aber das Katechisiren und Sokratisiren wollte ihm nie gelingen. Dies war seine Geschicklichkeit, als er seine Schule mit der Pestalozzischen vereinigte, und nun anfing, an Pestalozzi's neuem Erziehungswesen mitzuarbeiten.

Tobler war gleichfalls ein Schulmeister gleichen Schlages, wie Krüsi. Er war seit mehreren Jahren in einem angesehenen Hause in Basel Hauslehrer gewesen, aber bei aller seiner Anstrengung hatte er nie die Fortschritte bei seinen Lehrlingen gespürt, die er von seinem Unterrichte erwartete. Er suchte die besten Unterrichtschriften unserer Zeit zu benutzen, allein das Schlimmste war, daß diese einer Erklärung bedurften und

diese

diese Mühe ward ihm sehr lästig und beschwerlich. Seine Versuche im Sokratisiren wollten auch durchaus nicht gelingen: was seine Schüler den einen Tag begriffen, das vergaßen sie in einigen Tagen auf eine ihm unbegreifliche Weise ganz wieder, und je mehr Mühe er sich gab, ihnen alles deutlich zu machen, desto weniger konnten sie ihn fassen. — Er ahnete, daß die Schuld wohl an ihm liegen möchte, und um sich alle nöthigen Geschicklichkeiten zu einem Schullehrer zu erwerben, nahm er sich vor, theils aus Erfahrungen, theils aus Erziehungsschriften alle Vortheile und Mittel zu sammeln, durch welche es möglich wäre, den ihm aufstossenden Erziehungsschwierigkeiten in allen Altern der Kinder vorzubeugen. Allein er erschrak vor dieser ungeheuren Arbeit, fühlte, daß sein Leben nicht hinreichen dürfte, zu diesem Ziele zu gelangen, erhielt die Bekanntschaft Pestalozzi's, glaubte bei ihm auf einem leichtern Wege die Geschicklichkeit, die ihm fehlte, sich zu erwerben und reisete als Gehülfe Pestalozzi's nach Burgdorf.

Endlich Buß war schon seit seinem dritten Jahre in die lateinische Schule gegangen, hatte seit dem achten das Clavierspielen gelernt, genoß seit dem eilften auch den Unterricht im Zeichnen, und setzte die Erlernung der griechischen und hebräischen Sprache, der Logik und Rhetorik anhaltend fort. Er war zum Studieren bestimmt, aber

die Unvermögenheit seiner Eltern machte diesen Zweck unausführbar. Jetzt trieb er das Zeichnen aus allen Kräften, und nach einem halben Jahre gab er sich bei einem Buchbinder in die Lehre. Bei diesem Handwerke konnte er auch nicht ausharren, er entsagte demselben, und suchte in der Zukunft mit dem Unterrichte in der Musik sein nöthiges Auskommen zu finden. Aber zu dieser Lebensart schien er nicht geschickt zu seyn, er war zu schüchtern, und verdarb sich dadurch alle ersten Schritte, die zum Geldverdienen führten. Er ließ sich durch einen Freund wieder mit der Buchbinderey aussöhnen, ging abermals in eine Werkstätte, dachte aber zugleich schon am ersten Tage auf die Mittel, aus dieser Lage wieder herauszukommen. Dies geschah, als er durch Tobler's Vermittelung nach Burgdorf als Lehrer im Zeichnen und der Musik, worinn er nach seiner eigenen Ueberzeugung noch sehr weit zurück war, ging, und nun ward auch er ein wackerer Gehülfe in dem Pestalozzischen neuen Erziehungsinstitute.

Wie? wird man sich fragen, dies waren die Männer, welche Pestalozzi als Gehülfen in seiner neuen Erziehungsanstalt brauchen konnte? solche unwissende, ungeschickte und ungebildete Leute, deren keiner eine vernünftige geistige Bildung selbst genossen hatte und welche bei weitem nicht so viel wußten als die gewöhnlichen Schulknaben, wenn sie aus unsern bessern Bürgerschulen entlassen werden,

den, waren dazu geeignet, Pestalozzis neue Methode sogleich ohne weiteres als die wahre und einzig mögliche für alle Erziehung und allen Unterricht anzuerkennen und durch ihre Vereinigung mit Pestalozzi sich in kurzer Zeit zu großen Pädagogen zu bilden? Man erstaunt, wenn man ihre ungeheuren Lobpreisungen Pestalozzi's und seiner Methode liest, die dieser uns in ihrem Namen mittheilt. Des ewigen Lobens, Rühmens und Preisens, welches zwischen Pestalozzi und seinen Gehülfen wechselseitig statt findet, hat gar kein Ende. — Die Stifter und Urheber der früheren deutschen Erziehungsanstalten alle strebten nur darnach, die geschicktesten Männer im Erziehungsfache, die sie finden konnten, als Lehrer und Mitarbeiter an ihre Institute zu ziehen, und so verfährt jede Erziehungs- und Bildungsanstalt bis auf diese Stunde. Nur Pestalozzi stellt solche Mitarbeiter an, die zu keinen andern Geschäften taugen, unbekümmert, ob sie etwas wissen und gelernt haben oder nicht. Den Grund dieser auffallenden Erscheinung werden wir im folgenden in der Eigenthümlichkeit der ganzen neuen Pestalozzischen Erziehungsmethode nachweisen.

Auf die bisher erzählte Weise war Pestalozzi endlich mit der Ausführung seines Plans zu Stande gekommen. Von dem Punkte der Bildung und Erziehung der Jugend aus glaubte er am besten für das Wohl des Volks, dessen Heil

 ihm

ihm von jeher am Herzen lag zu arbeiten. Die einzig wahre Methode der Erziehung hatte er nun sich völlig entwikkelt und klar gemacht. Das Ziel seiner Wünsche und Bestrebungen war erreicht, von dem Fortgange seines Instituts versprach er sich die reichsten Früchte für die ganze Menschheit. Seine Erziehungs- und Unterrichtsmethode wünschte er allgemein zu verbreiten, und um seinem Vaterlande den Segen derselben baldigst zuzuwenden, faßte er den Plan, seine Lehranstalt zugleich zu einem Waisenhause, einem Schulmeisterseminarium und einer Pensionsanstalt zu erheben 50), und bemüht sich durch Unterstützung von Seiten der Regierung diesen Zweck zu erreichen.

Dies ist die Geschichte des Entstehens der neuen Pestalozzischen Erziehungsmethode, zu deren Darstellung und Prüfung wir sofort in folgenden Kapitel übergehen. Es wird uns durch diese Geschichte manches Eigenthümliche seiner Methode begreiflich werden, was sonst schwer zu erklären seyn möchte. Uns, denen es um vollständige Einsicht dieses Gegenstandes zu thun seyn muß, werden daher die vorstehenden historischen Thatsachen bei dieser Erklärung trefliche Dienste leisten.

50) Daselbst S. 137.

Vier-

Viertes Kapitel.

Darstellung und Beurtheilung der allgemeinen Grundsätze der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode überhaupt.

„Ich bin für das eigentliche Philosophieren im wahren Sinne des Worts schon seit meinen zwanziger Jahren zu Grunde gerichtet" versichert uns Pestalozzi 51), und keiner, der die vorstehenden Züge seines eigenthümlichen Geistes und Lebens gelesen hat, wird dieser ausdrücklichen Versicherung noch bedürfen. Indeß muß diese Bemerkung uns leiten, wenn wir die wissenschaftliche Dignität seiner Theorie beurtheilen wollen. Vergebens erwarten wir daher bei ihm eine philosophische Behandlung seines Gegenstandes; vergebens erwarten wir, daß er die Resultate seiner Methode auf

 die

51) Daselbst S. 155.

die allgemeingültigen Principien des Wissens zurückführe und aus diesen ableite. Er hat sich nie um die höchsten Grundsätze alles Wissens bekümmert, die Resultate alles seines Denkens werden durch seine dunkeln aber lebhaften Gefühle bestimmt, er lebte, wie er sagt, nur in den Ueberzeugungen unermeßlicher Intuitionen. Ueber seine Gefühle sich zu erheben, seine Intuitionen in deutliches Bewußtseyn zu übersetzen, dazu gebrach es ihm an Geisteskraft. Aber was sicherte und verbürgte ihm denn die Wahrheit und Nothwendigkeit seiner Ueberzeugungen, wenn er nicht im Stande war, ihren Zusammenhang mit den letzten Principien des Wissens darzustellen? Nichts als sein Gefühl, das ihn an der Richtigkeit seiner Behauptungen nicht zweifeln ließ, und die äussere Probe aller Wahrheit, die Erfahrung, auf welche er sich so oft beruft. Auf dem Wege der bloßen Erfahrung und Beobachtung gelangte er zu seiner Theorie; Versuche und Experimente, die er so lange wiederholte, bis sie ihn zu einem bestimmten Resultate führten, waren die Quelle, aus der er seine neue Weisheit schöpfte. Sein ganzer Gang war empirisch. Die Nothwendigkeit, in die er sich bei seinem ersten Unternehmen in Stanz gesetzt sahe, einen großen Haufen roher und unwissender Kinder von verschiedenem Alter und Fähigkeiten zu unterrichten, machte ihn auf neue Mittel des Unterrichts nachsinnen, und er fühlte seine Erfahrungen über die

Möglichkeit den Volksunterricht auf psychologische Fundamente zu gründen entschieden 52). Im Fortgange seiner pädagogischen Laufbahn stellte er immer neue Versuche an, und bey dem Gange seiner Erfahrungen entwikkelten sich in ihm allmählig bestimmtere Grundsätze über sein Thun 53). Fischer, dessen Name Pestalozzi so oft mit Achtung nennt, drückt des Letzteren empirisch-psychologischen Gang bestimmt aus in folgenden Worten: „Es ist fast unglaublich, wie „unermüdet er Experimente anstellt, „und da er — einige leitende Ideen ausgenommen, — mehr nach denselben, als „vor denselben philosophirt, so muß „er sie zwar vervielfältigen, aber die Resultate gewinnen dann auch an „Sicherheit" 54). Es ist aber nicht zu vergessen, daß auf diesem Wege des bloßen Experimentirens, das in unserer Wissenschaft lange genug statt gefunden hat, man nicht zu den allgemeinen Grundsätzen der Erziehung selbst gelangt, sondern jenes, wenn es Frucht schaffen soll, diese schon voraussetzt. Indeß ging Pestalozzi in allem seinem Thun von seinen Intuitionen aus, die ihm statt der Principien dienten, und probirte nun, wie sie ausgeführt werden könnten. „Er „gab

52) Daselbst S. 19. 53) Daselbst S. 47. 54) Daselbst S. 50.

„gab dem Einzelnen seiner Unternehmungen nie „einen Werth, indem er vieles nur zum Wegwer„fen probirte“ 55). Wie wenig er wußte, worauf er eigentlich ausgehe, beweiset die ganze Darstellung seiner Methode, wie er nemlich von einem Versuche zum andern, von einer Erfahrung zur andern fortging, ehe er zur völligen Klarheit und Einheit mit sich selbst gelangte. Er selbst verlangt, daß man bei seiner ganzen Methode diese Art und Weise ihrer Entstehung nie vergesse, und daß man nicht glaube, er habe die höheren wissenschaftlichen Gründe seiner Behauptungen zugleich darlegen wollen. „Was in meiner ganzen „Darstellung Theorie und Urtheil ist, das ist un„bedingt nichts anders als die Folge einer be„schränkten und höchst mühseligen Empirik, und, „ich muß es hinzusetzen, eines seltenen Glückes“, versichert er noch nach der geendigten Darstellung seiner Methode 56).

Wer eine Wissenschaft oder Kunst weiter zu bringen verspricht, von dem erwartet man mit Recht, daß er den gegenwärtigen Zustand derselben genau kenne, weil er ja von demselben gerade

55) Daselbst S. 102. 56) Daselbst S. 324.

rade zu und unmittelbar ausgehen muß. Es entsteht daher hier gleichfalls die Frage, ob Pestalozzi, der das Erziehungswesen in allen Theilen reformiren und weiter führen wollte, denn auch vorher sich vollständig mit dem jetzigen Zustande der Pädagogik überhaupt vertraut gemacht habe? Wir können die Antwort auf diese Frage nicht besser vorbereiten, als durch folgendes Bekenntniß Pestalozzi's: „Ich habe seit dreyßig „Jahren kein Buch mehr gelesen, und „konnte keins mehr lesen" 57). Diese Aeusserung erregt wahrlich kein günstiges Vorurtheil für seine Bekanntschaft mit der gegenwärtigen wissenschaftlichen Beschaffenheit der Pädagogik. Seit 1771 ist denn doch kein Fach der Erkenntnisse mehr bearbeitet, keine Wissenschaft hat mehrere Köpfe und Hände beschäftigt als die der Erziehung. Sollte denn in dieser ganzen Zeit auch nichts sich ereignet haben, was seiner Aufmerksamkeit und Nachfrage werth wäre? Sollte das der Erfolg von den Bemühungen so vieler denkenden Männer Deutschlands gewesen seyn, daß wir gerade jetzt nur so weit gekommen wären, als wir vor dreißig Jahren schon waren? Das läßt sich doch a priori nicht erwarten, und wäre für unser pädagogisches Wissen ein sehr böses Zeichen. Wenn nun unter solchen Umständen

57) Daselbst S. 57.

Pestalozzi das gegenwärtige Erziehungswesen tadelt und verlacht, ist er da nicht in Gefahr, oft etwas zu tadeln und wegzuwerfen, was gar nicht mehr vorhanden ist, und durch die Hiebe welche er der jetzigen Erziehung und ihrer Theorie zu versetzen glaubt, gegen einen bloßen Schatten zu fechten? Und wenn es wahr seyn sollte, was die mehrsten Stimmen, die über Pestalozzi's Methode laut geworden sind, aussagen, daß nemlich seine Methode nicht neu und unbekannt, sondern schon längst anerkannt und befolgt sey, ich sage, wenn dieses sich wirklich so verhielte und Pestalozzi mit der neueren Litteratur der Pädagogik und mit dem praktischen Erziehungswesen bekannt gewesen wäre: würde er dann wohl von seinen vermeinten Entdeckungen und neuen Aufschlüssen so viel Aufhebens gemacht haben, als er jetzt davon gemacht hat? Die Entscheidung, ob überhaupt seine Methode neu sey oder nicht, hier noch bey Seite gesetzt; so läßt sich doch leicht nachweisen, daß es Pestalozzi an der historischen Bekanntschaft mit dem gegenwärtigen Zustande der Erziehung in den bessern Schulen, Instituten und Ländern wirklich gefehlt habe. So wie er die jetzige Erziehung schildert, mag es vielleicht in seiner Gegend in der That noch beschaffen seyn, aber es gilt von dem Schweizer-Volke kein Schluß auf andere Länder. Wenn er noch von „unserm nicht bloß gothisch-„mönchischen, sondern noch als gothisch-mön-„chisch erlahmten, und uns selber zum Eckel ge-

„wor-

„wordenen Erziehungsschlendrian" spricht, 58) so findet diese Beschreibung Gottlob! wohl in keinem einzigen protestantischen Lande noch Beyspiel und Anwendung. Wenn er widerspricht, daß das papagenenartige Auswendiglernen des Heidelbergers die eigentliche Lehrart sey, nach welcher der Heyland der Welt das Menschengeschlecht zur Gottesverehrung emporzuheben gesucht habe, 59) so stimmt ihm hier gewiß jeder meiner Leser bei, und wird es zugleich sich sagen können, daß dieses papagenenartiges Auswendiglernen weniger noch statt finde, als Pestalozzi glauben mag. „Man wirft die Kinder wie Schafe in ganze Haufen zusammengedrängt in eine „stinkende Stube; kettet sie Stunden, Tage, „Wochen, Monate und Jahre unerbittlich an das „Anschauen elender, reizloser und einförmiger „Buchstaben —" 60). — So war es allerdings vormals im ganzen Deutschland, allein Pestalozzi würde sich freuen, wenn er selbst käme und sähe, daß es besser geworden ist. So spricht er bald von „unsern, A, B, C-Pappen und einseitiger „Buchstabenkenntniß" 61), bald von „dem Unterrichtsunsinn unsers Zeitalters" 62) im Allgemeinen, bald von „unsern erbärmlichen Volks-

 schulen

58) Daselbst S. 287. 59) Daselbst S. 83 u. 84. 60) Daselbst S. 39. 61) Daselbst S. 19. 62) Daselbst S. 41.

„schulen und von ihrer einseitigen Buchstaben„lehre" 63), bald „von den Charlatanerien un„unserer Erziehungskünste" 64), bald von „den „zusammengesetzten Phrasen, die der gewöhnliche „Unterricht auftischt" 65), würde aber Mühe bekommen, wenn er die Richtigkeit seines Tadelns nicht für diesen oder jenen einzelnen Ort, sondern für den größten Theil der deutschen Länder und anderer beweisen sollte. Er wußte es, daß er als Unterrichtsverbesserer in einem Zeitalter auftrete, in dem seit Rousseaus und Basedow's Epoche eine halbe Welt für diesen Zweck in Bewegung gesetzt war. Aber er wußte von dem, was diese alle thaten und wollten, auch keine Sylbe — 66).

Wir sehen also immer klarer, wie wir mit Pestalozzi daran sind, und lernen immer mehr, wie wir ihn zu nehmen haben, um uns wenigstens nichts aufbinden zu lassen. Dies möge uns denn auch Muth geben, seine Grundsätze genauer ins Auge zu fassen und uns vor seiner neuen Theorie nicht als wie vor einem Gespenste zu fürchten, in welchem Falle wir mehrere seiner früheren Beurtheiler gesehen haben.

Wir

63) Daselbst S. 42. 64) Daselbst S. 84. 65) Daselbst S. 92. 66) Daselbst S. 132.

Wir sind nach dem Gesagten, der Mühe überhoben, Pestalozzi's Begriff von Erziehung überhaupt aufzustellen. Er ist nie zu einer deutlichen und klaren Einsicht der eigentlichen Aufgabe der Erziehung gelangt. Indeß finden wir doch einzelne zerstreute und in mannichfaltiger Verbindung vorkommende Aeusserungen, die uns ziemlich klar die eigentliche Ansicht, die Pestalozzi von dem Begriff und Wesen der Erziehung hat, deutlich machen, und wir müssen aus solchen einzelnen und zerstreuten Aeusserungen seine wahre Meynung verstehen zu lernen die Mühe uns nicht verdrießen lassen. Bei einer fleißigen und aufmerksamen Lesung seines Buchs und durch Vergleichung und Zusammenhaltung der einzelnen Stellen desselben finden wir folgende Aeusserungen über Erziehung überhaupt.

„Die Neuheit des Lebens (bey dem so eben „gebornen Kinde) ist nichts anders, als die eben „gereifte Fähigkeit Eindrücke zu empfan„gen; sie ist nichts anders, als das Erwachen „der vollendeten physischen Keime, die „jetzt mit allen ihren Kräften und mit allen „ihren Trieben nach Entwikkelung ih„rer Selbstbildung haschen; es ist „nichts anders als das Erwachen des jetzt vol„lendeten Thiers, das Mensch „werden will, und Mensch werden „soll" 67). Die Erziehung muß daher den Men-

67) Daselbst S. 34.

Menschen zur Freiheit und Selbstständigkeit 68) d. h. ihn dahin führen, daß er sich selbst helfen könne, weil ihm auf Gottes Boden niemand hilft und helfen kann 69). Die Reife der Selbstständigkeit des Kindes besteht in der Hinführung desselben zu allem, was Recht und Pflicht ist 70).

Die Gesetze, denen die Entwikkelung der Menschennatur unterworfen ist, wirbeln sich in ihrer ganzen Ausdehnung um einen Mittelpunkt, sie wirbeln sich um den Mittelpunkt unsers ganzen Seyns, und dieser sind wir selber. Alles was wir sind, alles, was wir wollen, und alles, was wir sollen, geht von uns selbst aus. 71)

Die Gesetze, denen die menschliche Geistesentwikkelung vermöge ihrer Natur selber unterworfen werden muß, sind daher die Gesetze der Erziehung. Aber diese Gesetze sind mit denjenigen der physisch-sinnlichen Natur überhaupt die nämlichen. So wie es daher einen physischen Mechanismus giebt, durch welchen die physische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet, so giebt es ebenfalls einen solchen Mechanismus, denen die Entwikkelung der sinnlichen Menschennatur unterworfen ist; die Grundsätze dieses physischen Mechanismus

68) Daselbst S. 147. 69) Daselbst S. 118 u. 119. 70) Daselbst S. 372. 71) Daselbst S. 147.

chanismus müssen aus der Natur unsers Geistes hergeleitet werden. 72)

Die Erziehung des Menschen, d. h. die Entwikkelung seiner Kräfte bis zu ihrer Vollendung 73), ist also das Werk der Natur. Aber die Natur ist in ihrem Wirken blind, und die Leitung des Menschengeschlechts muß der bloßen Natur aus den Händen gerissen werden, um dieselbe in die Hand der bessern Kraft zu legen, welche uns die Erfahrung von Jahrtausenden über das Wesen ihrer ewigen Gesetze abstrahiren gelehrt hat 74) d. h. die Erziehung muß das Werk der Kunst seyn. Denn der Mensch wird nur durch die Kunst Mensch, aber so sie weit auch geht, diese Führerinn unserer selbst, die wir uns selber erschaffen, so muß sie sich in ihrem ganzen Thun dennoch fest an den einfachen Gang der Natur anketten. Was sie auch immer leistet, und wie kühn sie uns aus dem Stande und selbst aus dem Rechte unsers thierischen Daseyns heraushebt, so ist sie doch nicht im Stande, zu dem Wesen der Form, durch welche unser Geschlecht sich entwikkelt, auch nur etwas hinzuzufügen. Aber sie soll dies auch nicht, sondern erfüllt ihre Bestimmung wesentlich nur dadurch, daß sie uns in dieser und keiner andern Form entwikkelt, und wirft uns, so-

72) Daselbst S. 343. u. 151. 73) Daselbst S. 151. 74) Daselbst S. 315 u. 314.

sobald sie es in irgend einer andern zu thun versucht, dadurch in so weit in jedem Fall in den nicht menschlichen Zustand zurück aus dem sie uns herauszuheben bestimmt ist. Das Wesen der Natur, aus welchem die Form der Entwikkelungsweise, deren unser Geschlecht bedarf, entquillt, ist an sich selbst unerschütterlich und ewig, und in Rücksicht auf die Kunst ist und muß es ihr ewiges und unerschütterliches Fundament seyn. — Auch ruhet die ganze Kraft der Kunst auf der Uebereinstimmung ihres Einflusses und ihrer Wirkungen mit den wesentlichen Wirkungen der physischen Natur selber — ihr ganzes Thun ist mit demjenigen dieser Natur eins und ebendasselbe. 75) Es giebt daher physisch-mechanische Gesetze der Entwikkelung der Menschennatur, auf welche die Erziehungsgrundsätze zurückgeführt werden müssen, so daß sie das Gepräge der physischen Nothwendigkeit an sich tragen und dadurch die Kunst mit der Natur selber in vollkommenen Einklang gebracht wird, und diese Zurückführung der Erziehung auf ihre physisch-mechanischen Grundsätze, heißt die Erziehung mechanisiren 76).

Die Erziehung umfaßt zweierley, nemlich Führung des Kindes zu Kenntnissen und zu Fertigkeiten (welche letztere von den Fertigkeiten,

75) Daselbst S. 139 — 141. 76) Daselbst S. 32. 146. 323.

ten, die durch Uebung seiner Geisteskräfte in den einzelnen Unterrichtsfächern entstehen, unterschieden werden müssen) 77). Der Mensch soll nicht nur wissen, sondern auch handeln, das erstere lernt er durch Unterricht, das zweyte durch Erlangung physischer Fertigkeiten. Denken und Handeln des Menschen soll, wie Bach und Quelle, in ein solches Verhältniß kommen, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß, und umgekehrt; das aber kann nie geschehen, wenn die Fertigkeiten nicht mit eben der Kunst in dem Menschen gebildet und nicht zu eben der Kraft erhoben werden, zu welcher unsere Einsichten sich erheben. Die Bildung zu solchen Fertigkeiten ruhet aber auf den nemlichen mechanischen Gesetzen, die bey der Bildung unserer Kenntnisse zu Grunde gelegt werden 78). Der Mechanismus der Fertigkeiten geht mit dem der Erkenntniß den nemlichen Gang, und die Fundamente des ersteren sind in Rücksicht auf die Selbstbildung des Menschen vielleicht noch weitführender, als die Fundamente, von denen die Erkenntniß ausgeht 79).

Wir brechen hier die Darstellung der allgemeinen Grundbegriffe und Grundsätze Pestalozzis über

77) Daselbst S. 334. 78) Daselbst S. 335 u. 336.
79) Daselbst S. 344.

über das Wesen, die Methode und den Umfang der Erziehung überhaupt ab, um in den folgenden Kapiteln die Art und Weise, wie er diese in den einzelnen Theilen der Erziehung ausführt, besonders betrachten zu können.

Pestalozzi, der in seine Gabe, die Theorie seines dunkeln Ganges, bey aller Mühe, die er sich auch gebe, andern klar zu machen, wenig Vertrauen setzt 80), kann durch ein flüchtiges Lesen seines originellen Werkes durchaus nicht verstanden werden, sondern fordert zu diesem Ende ein anhaltendes und wiederholtes Studium seiner höchst unbehülflichen Darstellung. Man muß nicht bei dem Einzelnen seiner Behauptungen stehen bleiben, sondern das Ganze seines Gedankenganges mit einem Blicke umfassen und den Sinn seiner Grundsätze aus der Vergleichung und Zusammenhaltung vieler einzelnen Stellen mit einander herauszubringen suchen. Nach dieser Methode sind wir bei der vorstehenden Darstellung verfahren und werden eben dieselbe Methode in der Folge beobachten, ohne diese Anmerkung zu wiederholen.

Die gegebene Darstellung der allgemeinen Ansicht Pestalozzi's von Erziehung überhaupt zeigt uns zuvörderst eine Consequenz seines Ganges, die man

80) Daselbst S. 155.

man zu erwarten nicht berechtigt war. Sein Räsonnement entwikkelt sich von dem Punkte, von dem er ausgeht, in einer ununterbrochenen Kette der Folgerungen, deren einzelne Glieder sich an einander genau anschließen, und der Fehler seines Räsonnements liegt wenigstens nicht in der Inkonsequenz seines Denkens, sondern muß nur in seinen jedesmaligen Voraussetzungen aufgesucht werden.

Wir sehen ferner aus unserer Darstellung, daß die eigentliche Aufgabe der Erziehung Pestalozzi's Geiste, wenn auch nur dunkel doch ihrem Wesen nach wahr, vorgeschwebt habe. Die Erziehung soll nach ihm dem Menschen zur Freiheit und Selbstständigkeit führen, sie soll den ganzen Menschen umfassen und nichts weiter als Erziehung zum Menschen seyn. Sie muß daher nach ihm von der Natur des Wesens, das erzogen werden soll, ausgehen und aus dem Menschen als bloßem Naturwesen ein selbstständiges freies Wesen hervorzubringen bemüht seyn. Der Mensch soll ein wirkliches Vernunftwesen werden, und kann dies nur, insofern die Erziehung ihn als ein mögliches Vernunftwesen aufnimmt. Dieser Punkt, von dem alle Erziehung nothwendig ausgehen muß, ist auch von Pestalozzi bestimmt und deutlich angegeben, wenn er den neugebornen Menschen ein vollendetes Thier nennt, das Mensch werden will und Mensch wer-

den soll, das nach Entwikkelung seiner Selbstbildung hascht.

Eben so richtig ist Pestalozzi's Grundsatz, daß der Mensch nur durch Menschen ein Mensch werden kann, daß die Entwikkelung seiner Natur nicht sich selbst und dem regellosen Einflusse der Welt überlassen, sondern in die Hand der menschlichen Kunst gelegt werden muß. Indeß sah' er freilich den wahren Grund dieses Satzes nicht ein, weil er sich die Nothwendigkeit der äussern Einwirkungen anderer vernünftigen Wesen auf das zu erziehende Kind, um überhaupt nur in demselben das Bewußtseyn seiner selbst, seiner Freiheit und Vernünftigkeit, und dadurch zugleich das Bewußtseyn der Freiheit und Vernünftigkeit überhaupt, anzuregen und zu erwecken, nicht in ihrer höchsten Schärfe dachte. Aber zum eigentlichen Philosophieren im wahren Sinne des Worts war er nicht gemacht, wie er selbst gesteht.

Ueberaus gefällt sich Pestalozzi in seiner so oft vorkommenden und bei jeder Gelegenheit wiederholten Vergleichung der Entwikkelung der menschlichen Natur mit der der Natur überhaupt und wir haben dieser Reflektion seines Geistes, wenn auch nicht die deutlichsten und klarsten, doch die kraftvollsten und beredtesten Stellen seines Buchs zu danken. Ich sage, diese seine Vergleichung ist an sich nicht deutlich, indeß läßt sich durch

Zusammenhaltung der verschiedenen über diese Vergleichung redenden Stellen seine Meynung leicht herausbringen. Er redet überall nur von der organischen Natur und von der Art und Weise, wie die Organisation in der Natur sich entwikkelt und bildet. Er reflektirte darauf, daß in jedem organischen Körper die Entwikkelung seiner Theile von innen heraus, aus einer ursprünglich in demselben liegenden Kraft, hervorgehe, daß diese Entwikkelung nur allmählig, aber ununterbrochen fortgehe, so daß die Natur von einem Theile zu der Produktion des folgenden schreite, von jedem Punkte ihres Produktes aus neue Theile bilde, nie eher zur Produktion eines folgenden Theiles gehe, bis sie den vorigen vollendet habe, und daß alle einzelnen Theile in der genauesten Verbindung mit dem Ganzen stünden. Diese Art und Weise der allmähligen progressiven Entwikkelung, behauptet er, sey auch die Form der Entwikkelung der menschlichen Kräfte. Er überträgt hier ein Gesetz der physischen Natur, nicht, wie man anfänglich etwa glauben dürfte, auf die Organisation des menschlichen Leibes und dessen allmählige Ausbildung, welche allerdings denselben Bedingungen, wie alle Organisation unterworfen ist; sondern er überträgt jenes Gesetz auf die Entwikkelung des menschlichen Geistes, sonach auf einen Gegenstand, von dem man allgemein annimmt, daß er durchaus nicht zur Natur gehöre und unter ihren Gesetzen als solchen nicht stehe.

In wiefern läßt sich nun diese Uebertragung rechtfertigen? Dies ist die Frage, welche über die Richtigkeit der Pestalozzischen Annahme entscheidet. Den Recensenten des Pestalozzischen Buchs: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt u. s. w. in der Bibliothek der pädagogischen Litteratur, Jahrgang 1802. 2 Bd. 1 Stck. S. 48 — 78 — drückte auch jene Frage 81); doch nein! er ist gar nicht einmahl so weit gekommen, sondern quält sich über den eigentlichen Sinn,

81) Es gehört diese Recension zu der merkwürdigsten, die die Bibliothek geliefert hat. Der Herausgeber und jetzige Hofrath der deutschen Pädagogik hat bei dieser Gelegenheit, da alle Zeitungen und Journale von dem Lobe Pestalozzis als neuen Reformators der Erziehung erfüllt waren und alle Reisende, die aus Burgdorf kamen, versicherten, daß hier wirklich der Stein der Weisen, nach dem die Pädagogen so lange gesucht hatten, gefunden und von ihnen gesehen sey, ich sage Gutsmuths hat bei dieser Gelegenheit gewiß ein wahres Meisterstück, eine Bravourrecension verfertigen lassen wollen, und — was haben wir erhalten? Wohl selten hat sich ein Recensent so gebertet, wie der unsrige es bei seiner Arbeit thut. Er versichert im Anfange, daß es nach seiner Meinung um die Pädagogik in unsern Tagen gar herrlich stehe. Es sey das Wesen der Erziehung von so vielen philosophischen Köpfen beleuchtet worden (gehört der Rec. vielleicht gar selbst zu diesen philosophischen Köpfen? s. die Antwort weiter unten), und so viele Erzieher hätten es versucht, die Unterrichtsmittel

Sinn, den Pestalozzi's Behauptung über die Entwikkelung der Menschennatur nach den physisch-
K 3 mecha-

mittel möglichst zu vereinfachen und zu vervollkommnen. Wer daher unter solchen Umständen vorgäbe, mehr leisten zu wollen, als nur entweder einzelne Nachträge liefern, oder das Aufgefundene zu einem wohlgeordnetem Ganzen verbinden; wer sich ankündigte, ein ganz neues, das bisherige zu Schanden machendes System der Erziehung aufstellen zu wollen, — der dürfte gar leicht das Ansehen eines pädagogischen Charlatans erhalten. (S. 48 u. 49.) — Bis so weit spricht der Recensent wie die Weisheit selbst, aber das Schicksal wendet sich und bringt ihn aus seiner festen Zuversicht heraus. Denn bald fängt er an (S. 63.) über Unverständlichkeit bey Pestalozzi zu klagen, da dieser nicht so denke und spreche wie andere, sondern in seinem Buche zu viel und auf eine ganz eigene Weise philosophiere. (Mit Erlaubniß des Recensenten sey es hier nochmals wiederholt, daß von Pestalozzi gar nicht philosophirt — was er so wenig wie der Rec. selbst verstand — sondern nur räsonnirt werde, und beides ist höchstens nur in der Bibliothek der päd. Litt. einerlei) Hernach (S. 73.) gesteht er unverholen, daß er der Theorie der Pestalozzischen Methode nicht im Stande sey auf den Grund zu sehen. Und was kömmt dann am Ende für ein Haupturtheil heraus? O das steht schon vor der Darstellung der Methode, (S. 57.) und wird nur am Ende (S. 77.) noch einmal wiederholt, nemlich, „daß das Ganze der „Pestalozzischen Methode nichts weiter sey, als das „Bekannte in eine neue Form gegossen, daß Pestalozzi zwar für die Schweiz eine neue Erscheinung

„seyn

mechanischen Gesetzen der Natur überhaupt wohl haben möge. Er stellt als Grundsatz auf (S. 60): die

„seyn möge, aber nicht so ganz für uns (für welche „uns? für den Rec. und seines Gleichen?) und daß „Pestalozzi wohl gethan haben würde, nur eins „oder das andere Buch von unsern Pädagogen zur „Hand zu nehmen, welche die Verstandesbildung „zu großer Einfachheit und Vollkommenheit ge„bracht hätten, weil er dadurch unermeßlich „in seinen Ansichten dieses Theils des Bildungsge„schäftes gewonnen haben würde". Nun wissen wir, woran wir sind. Eine solche Recension (deren einzelne Irsale wir gelegentlich anführen werden,) nennt der gerade und liberale Himly in seiner oben angeführten Schrift über den Pestalozzischen Elementar-Unterricht S. 136 u. 137. in der Note, mit Recht oberflächlich und entwürdigend. Er findet in der Beurtheilung des Gegenstandes eine dunkele Neben-Rücksicht herrschen, hat dieselbe aber nicht weiter bemerkbar gemacht. Es ist gut, daß die Leser hierüber nähere Aufschlüsse erhalten, und daher bemerken wir, daß ein gewisser Stephani schon vor mehreren Jahren eine Staatserziehungswissenschaft herausgegeben hat, welche bisher in der Bibliothek der Maasstab zur Beurtheilung der pädagogischen Gründlichkeit und Wahrheit gewesen ist, und welche selbst in der vorliegenden Recension (S. 53.) unter dem Titel eines deutschen philosophischen Werkes im Fache der Pädagogik aufgeführt wird; daß ferner von eben diesem Stephani vor kurzem eine neue Fibel herausgegeben ist, welche alle künftigen Anleitungen zum Lesenlernen überflüßig machen soll.

die Bildungskunst muß der Menschen-natur in ihrer freien Entwikkelung bloß zu Hülfe kommen, nemlich durch Hebel und andere Werkzeuge, wie er vorher sagt. Er freut sich, die nämliche Ansicht in einigen Stellen bey Pestalozzi zu finden. Aber er wird irre, wenn er bei ihm liest, daß man die Führung unsers Geschlechts der blinden Natur entreissen müsse, vermuthet nun fast, Pestalozzi habe nur sagen wollen: die Bildungskunst müsse auf einfache, der Natur angemessene, Regeln gegründet seyn, und setzt hinzu, daß dieses freilich dann nichts neues sey, und zugleich noch mit andern Grundsätzen Pestalozzi's in Widerspruch stehe. Der Herausgeber will den Recensenten aus seiner Verlegenheit heraushelfen und fügt in einer Note (S. 61) hinzu, daß Pestalozzi in der Behauptung: „der Mechanismus der sinn„lichen Menschennatur ist in seinem Wesen den

 „näm-

soll. Sieht der Leser jetzt den Zusammenhang? — Himly fordert von dem Herausgeber der Bibliothek eine vorurtheilsfreyere und tiefer gehende Kritik; allein das ist umsonst, denn der Herausgeber kann nichts besseres liefern, als er geliefert hat.

Man sieht unter andern aus dieser Anmerkung, von welchen Kleinigkeiten und nicht vorher zu sehenden Zufälligkeiten oft das äussere Schicksal eines Buchs bestimmt wird, wenn es in die Hände der stolzen Eigenliebe (S. 78. jener Recension) geräth.

„nämlichen Gesetzen unterworfen, durch welche „die physische Natur allgemein ihre Kräfte ent„faltet", 82) von den Gesetzen allein rede, welche der mechanischen Construktion unserer Sinnen zum Grunde liegen; die Gesetze, unter denen sie von der Körperwelt afficirt werden. — Abgesehen von dem verstandlosen Ausdrucke einer mechanischen Construktion unserer Sinnen ist das, was er hiermit meint, keinesweges Pestalozzi's Meynung. Er hätte nur die unmittelbar vor jener Stelle Pestalozzi's vorhergehende Beschreibung desselben von der regelmäßigen Bildung der Organisation durch ihre innere Kraft 83) lesen sollen, um sich von Pestalozzi's Meynung klar zu überzeugen; er hätte, um einzusehen, daß er ihn irrig erkläre, nur die auf jene Stelle unmittelbar folgende lesen sollen, wo Pestalozzi fortfährt: „Nach „diesen Gesetzen (nemlich des physischen Mechanis„mus) soll aller Unterricht das Wesentliche seines „Erkenntnißfaches unerschütterlich tief in das We„sen des menschlichen Geistes eingraben, dann das „weniger Wesentliche nur allmählig, aber mit un„unterbrochener Kraft an das Wesentliche anket„ten, und alle ihre Theile bis an das Aeusserste „ihres Faches in einem lebendigen aber verhältniß„mäßigen Zusammenhang mit demselben erhal„ten." 84) — Wenn die Fürsten der deut-

schen

82) Wie Gertrud u. s. w. S. 143. 83) Daselbst S. 141 — 143. 84) Daselbst S. 143.

schen Pädagogik die originellen Ansichten Pestalozzi's so verzerren, wie soll man dann von den übrigen erwarten, daß sie ihn richtig verstehen werden?

Wir kehren zu unserer Frage über die Statthaftigkeit der Anwendung eines bloßen Gesetzes der organischen Natur auf das Wesen des menschlichen Geistes zurück. — Allerdings ist sie gültig und Pestalozzi hat vollkommen Recht. Nemlich alle menschlichen, mithin auch seine Geisteskräfte sind in ihrer Thätigkeit durch die Organisation des menschlichen Leibes bedingt. Im Zustande der gänzlichen Unentwikkeltheit des Leibes ist keine Thätigkeit des Geistes im endlichen Vernunftwesen denkbar, und nur durch seine allmählige, ununterbrochen fortgehende Ausbildung wird er immer mehr ein geschicktes Instrument der Geistesthätigkeit, welche daher nur größer und umfassender werden kann, so wie die Organisation vollkommner sich ausbildet. Insoferne ist Pestalozzi's Behauptung richtig. Aber die Geistesthätigkeit ist durch die Organisation nur *bedingt*, aber nicht *bestimmt*, so daß sie *ihrer Form nach*, d. h. ob sie überhaupt statt habe oder nicht und in welcher Richtung sie sich äussere, durchaus nicht durch physisch nothwendige Gesetze necessitirt wird. Diesen Sinn legt der vorbenannte Recensent in Pestalozzi's Behauptung hinein, von welcher Meynung dieser aber weit entfernt ist. Ihm ist

es um die Freiheit und Selbstthätigkeit des zu erziehenden Kindes eben so sehr zu thun, wie den bisherigen Pädagogen. Aber er behauptet, diese Freiheit sey erst wirklich und in der That vorhanden, wenn der Mensch bis zu einem solchen Grade der Entwikkelung aller seiner Kräfte gelangt sey, wenn er von allen Gegenständen und den Zwecken seines Handelns richtige und bestimmte Erkenntnisse und zur Ausführung seiner Begriffe vollkommen geübte physische Fertigkeiten sich erworben habe, und hierin hat er gleichfalls Recht. Wie gelangt der Mensch nun zu dem Besitze solcher Erkenntnisse und Fertigkeiten? diese Frage ist es, die er in seinem Buche beantwortet. Er behauptet, daß jenes nur durch die Kunst der Menschen möglich sey, daß die Führung unsers Geschlechts den Händen der Natur entrissen werden müsse. Diese Kunstführung oder Erziehung des Menschen müsse aber nie vergessen, daß das endliche Vernunftwesen in Rücksicht seiner Organisation und Artikulation, so weit diese von jener abhängt, ein Produkt der Natur sey und unter dem fortwährenden Einflusse der Natur stehe, so lange er durch vollendete Entwikkelung seiner Vernunft sich über dieselbe nicht zum Herrn gemacht habe; daß die Entwikkelung und Ausbildung der Organisation selbst unter den Gesetzen aller Organisation stehe; daß die Thätigkeit der Intelligenz des Menschen durch die Beschaffenheit des höheren Sinnes als Organs derselben bedingt sey, und

die

die Einwirkungen der äussern Gegenstände auf denselben die Ansicht des Menschen von der Welt bestimmten, so wie die durch die fortgehende Entwikkelung der Organisation entstehenden Kräfte seiner Natur als Kräfte der Natur eines Vernunftwesens nothwendig zum Bewußtseyn kommen müssen, wodurch sie die Gestalt der sinnlichen Neigungen und Triebe annehmen und nun die Bestimmungsgründe seines Wollens und Handelns abgeben; daß endlich die Bildung des Menschen zu den physischen Fertigkeiten (Entwikkelung der Artikulation) durch die nach physischen Gesetzen vorgehende Ausbildung der Organisation bedingt sey und daher die Erlangung derselben nur stufenweise mit jener fortgehen könne. Um hier gar keine mögliche Mißdeutung Pestalozzi's übrig zu lassen, führen wir folgende Stelle an, welche seine Meynung am deutlichsten ausdrückt: „Der „Mechanismus der Natur ist in der lebenden „Pflanze, im bloß sinnlichen Thier und im eben „so sinnlichen aber willensfähigen Menschen, einer „und eben derselbe; er ist in den dreifachen „Resultaten, die er in mir hervorzubringen im „Stande ist, immer sich selbst gleich. Seine Ge„setze wirken entweder bloß physisch, und in so „weit auf die nämliche Weise, wie auf die allge„meine thierische Natur, auf mein physisches We„sen. Sie wirken zweytens auf mich, insofern „sie die sinnlichen Ursachen meines „Urtheils und meines Willens bestim-

„men;

„men; in dieser Rücksicht sind sie die sinnlichen „Fundamente meiner Einsichten, meiner Neigungen und meiner Entschlüsse. Sie wirken endlich „drittens auf mich, insofern sie mich zu „den physischen Fertigkeiten tüchtig „machen, deren Bedürfniß ich durch meinen Instinkt fühle, durch meine Einsichten erkenne, „und deren Erlernung ich mir durch meinen Willen gebiete; aber auch in dieser Rücksicht muß „die Kunst der sinnlichen Natur, oder vielmehr, „ihrer zufälligen Stellung gegen jedes Individuum, die Bildung unsers Geschlechts aus der „Hand reissen, um sie in die Hand der Einsichten, Kräfte und Maaßnahmen zu legen, die sie „uns seit Jahrtausenden zum Vortheil unsers „Geschlechts kennen lehrte." 85) — Wem kann nach solchen Erläuterungen Pestalozzi wohl noch zweifelhaft oder dunkel seyn, in welcher Beziehung nach ihm die Kunst zu der Natur und diese zu jener bey der Erziehung stehe?

Wir gehen fort zur näheren Betrachtung seiner besonderen Grundsätze über den eigentlichen Unterricht und den Gang desselben, als des wichtigsten Theils seiner ganzen Methode, welcher zugleich die meiste Aufmerksamkeit erregt hat.

85) Daselbst S. 336 — 337.

Fünftes Kapitel.

Pestalozzi's Theorie des Unterrichts insbesondere.

Das Ziel alles Unterrichts kann kein anderes seyn als entwikkelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe 86). Der Deutlichkeit der Erkenntniß geht ihre Klarheit vorher, der Klarheit die Bestimmtheit, und dieser die Verworrenheit 87). Diesen Gang der Natur in der Entwikkelung der Erkenntniß muß aller Unterricht befolgen, die Grundsätze alles Unterrichts müssen von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwikkelung abstrahirt werden 88). Diese Urform, durch welche die Ausbildung unsers Geschlechts durch die Natur selber bestimmt wird, bestimmt den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts, 89) so wie aller einzelnen Kunstmittel des Unterrichts 90).

Man

86) Daselbst S. 308. 87) Daselbst S. 160. 88) Daselbst S. 159. 89) Daselbst S. 158 u. 272. 90) Daselbst S. 158 u. 169.

Man muß also, um die Methode des Unterrichts zu bestimmen, auf den Ursprung und den Grund der Erkenntniß selbst zurückgehen, und den Anfangspunkt alles Wissens aufsuchen. Es giebt nun ein absolutes Fundament aller Erkenntniß, und dieses ist die Anschauung, d. h. jede Erkenntniß muß von der Anschauung ausgehen und auf sie zurückgeführt werden 91). Die Anschauung zu erregen und alle Erkenntniß auf dieselbe zurückzuführen ist also der höchste Grundsatz des Unterrichts. Die Anschauung ist nichts anders als das bloße vor den Sinnen Stehen der äussern Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseyns ihres Eindrucks. 92) Der Unterricht muß also mit der Erkenntniß wirklicher Gegenstände und nicht mit Buchstabenkenntniß und mit Worten, die nur Schall und Laut ohne die Anschauung des wirklichen durch sie bezeichneten Gegenstände, sind, anfangen. 93)

Dieser Unterricht vermittelst der Anschauung fängt an mit der Geburt des Kindes 94). Die erste Stunde des Unterrichts ist die der Geburt. Von dem Augenblicke, in dem die Sinne des Kindes für die Eindrücke der Natur empfänglich wer-

91) Daselbst S. 272 u. 282. 92) Daselbst S. 283.
93) Daselbst S. 19. 94) Daselbst S. 33 u. 283.

werden, von diesem Augenblicke an unterrichtet es die Natur. 95).

Aber die Natur ist in allen ihrem Wirken blind, und wo die Bildung des Menschen ihr überlassen wird, da führt sie das Kind nicht weiter als in einen Wirwarr der Anschauungen 96). Die Welt liegt uns als ein in einander fliessendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, wenn durch sie unsere, an der Hand der bloßen Natur für uns nicht rasch genug fortrückende Ausbildung wahrhaft und ohne Nachtheil für uns verschwindert werden soll, daß sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache und nach vollendeter Klarheit derselben, in uns zu deutlichen Begriffen erhebe. Und dieses thut sie, indem sie uns die in einander fliessenden verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt, dann uns diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt, und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unsers übri-

95) Daselbst S. 33. 96) Daselbst S. 315.

übrigen Wissens in Verbindung bringt. 97) Die Maaßnahmen der Kunst zur Entwikkelung unserer Kräfte beschränken sich wesentlich darauf, daß sie das, was die Natur zerstreut, in großer Entfernung und in verwirrten Verhältnissen vorlegt, in einen engern Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammenstellt — — 98). Die bloße Natur führt das Kind nur zu einem Wirrwarr von Anschauungen, die für die Fassungskraft des Kindes nicht so geordnet ist, wie dasselbe es für den ersten Unterricht bedarf. Es ist daher gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muß, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntniß des Faches vorzubereiten. Um dein Kind auf dem kürzesten Wege zum Ziel des Unterrichts, zu deutlichen Begriffen zu führen, mußt du ihm mit großer Sorgfalt in jedem Erkenntnißfache zuerst solche Gegenstände vor Augen stellen, welche die wesentlichen Kennzeichen des Faches, zu welchem dieser Gegenstand gehört, sichtbar und ausgezeichnet an sich tragen, und dadurch besonders geschickt

97) Daselbst S. 159 — 160. 98) Daselbst S. 140 — 141.

schickt sind, das Wesen desselben im Unterschiede seiner wandelbaren Beschaffenheiten in die Augen fallen zu machen. Versäumst du aber dieses, so bringst du das Kind beym ersten Anblick des Gegenstandes dahin, die wandelbare Beschaffenheit als wesentlich anzusehen, und sich auf diese Weise in der Kenntniß der Wahrheit wenigstens zu verspäten, und den kürzesten Weg in einem jeden Fache von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen zu verfehlen. Ist aber dieser Irrthum in deiner Unterrichtsweise vermieden, und sind die Reihenfolgen, nach welchen alle Gegenstände dem Kinde in allen Fächern deines Unterrichts zur Anschauung gebracht worden, von den ersten Anfangspunkten an also geordnet, daß der Eindruck von dem Wesen eines jeden Gegenstandes sich schon bey den ersten Anschauungen desselben über den Eindruck seiner Beschaffenheit zu erheben anfängt; so lernt das Kind schon von diesem ersten Eindrucke an, das Wandelbare des Gegenstandes dem Wesen desselben unterzuordnen, und wandelt unwidersprechlich auf der sichern Bahn, auf welcher sich mit jedem Tage seine Kraft entwikkelt, alle zufälligen Beschaffenheiten der Gegenstände mit hoher Einfachheit an das tiefe Bewußtseyn ihres Wesens und ihrer innern Wahrheit anzuketten, und so in der ganzen Natur, als in seinem offenen Buche, zu lesen. Gleichwie nun ein sich selbst überlassenes Kind verstandlos in die Welt hineinguckt, und durch die

Verirrungen einzelner, blindlings aufgefundener Erkenntnißbruchstücke täglich von Irrthum zu Irrthum herabsinkt; so steigt hingegen ein Kind, welches von der Wiege an jenen Weg geführt wurde, täglich von Wahrheit zu Wahrheit. Alles, was ist, oder wenigstens der ganze Erfahrungskreis, in dem es lebt, kettet sich mit Reinheit und Umfassung seiner inneren Kraft an einander, und es hat in soweit keinen Irrthum im Hintergrunde seiner Ansichten. 99)

Es kömmt also bey dem ersten Unterrichte alles darauf an, die Anfangseindrücke der wesentlichsten Gegenstände unserer Erkenntniß dem Kinde bei ihrer ersten Anschauung so bestimmt, so richtig, so umfassend vor die Sinne zu bringen als immer möglich. 100)

Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anders als die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwikkelung Handbiethung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnißmäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grade seiner entwikkelten Kraft. Es giebt also nothwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen,

eine

99) Daselbst S. 315 — 318. 100) Daselbst S. 319.

eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritte der zu entwikkelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll. Die Ausforschung dieser Reihenfolgen in der ganzen Umfassung der menschlichen Erkenntnisse, und vorzüglich in den Fundamentalpunkten, von denen die Entwikkelung des menschlichen Geistes ausgeht, ist der Einfache und einzige Weg, jemals zu wahren, unserer Natur und unseren Bedürfnissen genugthuenden Schul- und Unterrichtsbüchern zu gelangen. In der Verfertigung dieser Bücher kommt es wesentlich darauf an: die Bestandtheile alles Unterrichts nach dem Grade der steigenden Kräfte der Kinder zu sondern, und in allen Fächern der Erkenntnisse mit der größten Genauigkeit zu bestimmen, was von diesen Bestandtheilen für jedes Alter des Kindes passe, um ihm einerseits nichts von dem vorzuenthalten, wozu es ganz fähig, andererseits es mit nichts zu beladen und mit nichts zu verwirren, wozu es nicht ganz fähig ist. — Das Kind ist zu einem hohen Grad von Real- und Sprachkenntnissen zu bringen, ehe es vernünftig ist, mit ihm zu buchstabieren; daher bedürfen die Kinder in ihrem frühesten Alter eine psychologische Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge. Da aber eine solche Führung ohne Mitwirkung der Kunst bey Menschen, wie sie sind, nicht denkbar und nicht zu erwarten ist; so entsteht dadurch das Bedürfniß von Anschauungsbüchern, die

 den

den A B C=Büchern vorausgehen, um den Kindern die Begriffe, die man ihnen durch die Sprache beibringen will, durch wohlgewählte und wohlgerichtete Abzeichnungen zum Voraus klar zu machen. 1)

Weisheit in der Führung zur Anschauung ist also offenbar der Anfangspunkt, auf welche die Kettenfolge aller Unterrichtsmittel gebaut werden muß, und es ist eben so klar, daß das letzte Ausreifen des Ziels alles Unterrichts, die Deutlichkeit eines jeden Begriffes, eben so wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens abhängt. 2) Der Unterricht muß daher immer beym Leichtesten anfangen, und dieses, ehe man weiter geht, zur Vollkommenheit bringen, dann durch stufenweise Fortschritte immer nur etwas Weniges zu dem schon vollkommen Gelernten hinzusetzen 3). Die Methode besteht also in einem allgemeinen Zurückdrängen aller Erkenntnißmittel auf die ersten Anfangspunkte eines jeden Erkenntnißfaches, und in dem allmähligen Anketten immer nur eines kleinen Zusatzes zu den Anfangspunkten eines jeden Faches, das denn aber ein lückenloses Fortschreiten zu immer weiter gehenden neuen Zusätzen zur Folge hat 4). — Es ist überhaupt in Rücksicht auf meine (Pestalozzi's) Me-

1) Daselbst S. 34 — 36 2) Daselbst S. 313. 3) Daselbst S. 90. 4) Daselbst S. 93.

Methode zu bemerken, daß sie dahin führt, den Kindern die Fundamente eines jeden Erkenntnißfaches so einleuchtend zu machen, daß sie in jeder Stufe ihres Lernens dasjenige, was sie können, sich bis zur Vollendung eigen machen müssen 5). Das Kind lerne daher erstlich seine Anschauungen ordnen, und das Einfache vollenden, ehe es zu etwas Verwikkelten fortschreitet. Suche daher beim Unterricht in jeder Kunst eine Stuffenfolge der Erkenntniß zu reihen, in welcher jeder neue Begriff nur ein kleiner, fast unmerklicher Zusatz zu tief eingeprägten und dem Kinde selbst unvergeßlich gemachten früheren Erkenntnissen ist 6). An eine jede, dem menschlichen Geiste tief eingeprägte, und unvergeßlich gemachte Anschauung reihen sich mit großer Leichtigkeit und so viel als unwillkührlich ein ganzes Gefolge dieser Anschauung mehr oder weniger verwandten Nebenbegriffe 7).

Mit Vorbeigehung des **Zufälligen** muß der Unterricht das **Wesentliche** aller Anschauungserkenntnisse **selber** dem Kinde vor seine Sinne bringen, und das Bewußtseyn ihres Eindrucks ihm unvergeßlich machen 8). Denn alle Dinge, die meine Sinne berühren, sind für mich nur in so weit Mittel zu richtigen Einsichten zu gelan-

5) Daselbst S. 293. 6) Daselbst S. 144. 7) Daselbst S. 149. 8) Daselbst S. 287.

gelangen, als ihre Erscheinungen mir ihr unwandelbares unveränderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustand, oder ihrer Beschaffenheit in die Sinne fallen machen — sie sind umgekehrt für mich in so weit Quellen des Irrthums und der Täuschung, als ihre Erscheinung mir ihre zufälligen Beschaffenheiten vorzüglich vor ihrem Wesen in die Sinne fallen machen 9).

Die Lehrbücher für den ersten Unterricht, deren Hauptzweck es ist, vorzüglich die ersten Anschauungseindrücke der sinnlichen Gegenstände mit der Umfassung und Bestimmtheit zu geben, welche wesentlich erfordert wird, um auf ihr Fundament lückenlose, Irrthum allgemein verhütende, und die Wahrheit allgemein begründende, Reihenfolgen unserer Erkenntnißmittel zu bauen 10), sollen schon die Hauptbestandtheile der Wissenschaften in wohlgewählten Worten und Sätzen enthalten 11), sollen in allen Fächern der menschlichen Kunst und des menschlichen Wissens feste und sichere Fundamente legen und dadurch die innere Kraft der Kinder einfach und allgemein für jede Kunst stärken 12). Durch diese Zurückführung der Kinder auf die ersten Punkte der menschlichen Erkenntnisse und durch das geduldige Ausharren auf diesen Punkten

9) Daselbst S. 148 u. 149. 10) Daselbst S. 319. 11) Daselbst S. 62. 12) Daselbst S. 83.

Punkten wird vorzüglich die intensive Kraft des Kindes entwikkelt 13) und diese intensive Erhöhung der Kräfte des Geistes muß das Hauptziel des Unterricht seyn 14).

Welches sind denn aber die Anfangspunkte aller Erkenntniß, von denen der Unterricht die die Reihenfolgen unserer Kunstansichten oder vielmehr die Form ausgehen muß, in welcher es möglich ist, die Ausbildung der Menschheit durch das Wesen ihrer Natur selber zu bestimmen? 15) Diese Elementarpunkte aller Erkenntniß findet man, wenn man sein Augenmerk ganz einfach auf die Art und Weise wirft, wie sich ein gebildeter Mensch in jedem Fall benimmt und benehmen muß, wenn er irgend einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, gehörig auseinander setzen und sich allmählig klar machen will.

Er wird in diesem Fall allemahl sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte werfen und werfen müssen.

1) Wie viel und wie vielerley Gegenstände vor seinen Augen schweben;

13) Daselbst S. 79. 14) Daselbst S. 51. 15) Daselbst S. 163.

2) Wie sie aussehen; was ihre Form und ihr Umriß seye;

3) Wie sie heißen; wie er sich einen jeden durch einen Laut, durch ein Wort vergegenwärtigen könne.

Der Erfolg dieses Thuns aber setzt bey einem solchen Manne offenbar folgende gebildete Kräfte voraus:

1) Die Kraft: ungleiche Gegenstände der Form nach ins Auge zu fassen, und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen.

2) Diejenige: diese Gegenstände der Zahl nach zu sondern, und sich als Einheit oder als Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen.

3) Diejenige: nun sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu verdoppeln und unvergeßlich zu machen.

Zahl, Form und Sprache sind also gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts, indem sich die ganze Summe aller äussern Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses und im Verhältniß seiner Zahl vereinigen und durch Sprache dem Bewußtseyn eigen gemacht werden. Die Kunst muß es also zum unwandelbaren Gesetze ihrer Bildung machen, von diesem drei-

dreifachen Fundamente auszugehen und dahin zu wirken:

1) die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewußtseyn gebracht ist, als Einheit d. i. von denen gesondert, mit denen er verbunden erscheint, ins Auge zu fassen.

2) Sie die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maaß und sein Verhältniß kennen zu lehren.

3) Sie, so frühe als möglich, mit dem ganzen Umfang der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen.

Und so wie der Kinderunterricht von diesen drei Elementarpunkten ausgehen soll, so ist hinwieder offenbar, daß die ersten Bemühungen der Kunst dahin gerichtet seyn müssen, diesen drei Anfangspunkten des Unterrichts die möglichste Einfachheit, Umfassung und Uebereinstimmung zu geben.

Die einzige Schwierigkeit, die bei der Anerkennung dieser drei Elementarpunkte noch auffällt, ist die Frage: Warum sind alle Beschaffenheiten der Dinge, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, nicht eben so Elementarpunkte unserer Erkenntniß, wie Zahl, Form und Namen? Aber

wir finden bald: alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene; wozu noch das kömmt, daß diese Eigenschaft uns gleich beim ersten Anblick so in die Augen fällt, daß wir verschiedene Gegenstände darnach unterscheiden können. Wir finden also zwischen Zahl, Form und Namen aller Dinge und ihren übrigen Eigenschaften einen wesentlichen und bestimmt den Unterschied: daß wir keine anderen Beschaffenheiten der Dinge als Elementarpunkte der menschlichen Erkenntniß ansehen können; hingegen finden wir eben so bald bestimmt: daß alle übrigen Beschaffenheiten der Dinge, die durch unsere fünf Sinne erkannt werden, sich unmittelbar an diese Elementarpunkte der menschlichen Erkenntnisse anschließen lassen; daß folglich beim Unterricht der Kinder die Kenntniß aller übrigen Qualitäten der Gegenstände, an die Vorkenntniß von Form, Zahl und Namen unmittelbar angekettet werden müsse. Durch das Bewußtseyn von der Einheit, Form und dem Namen eines Gegenstandes wird die Erkenntniß von ihm eine bestimmte Erkenntniß; durch allmählige Erkenntniß aller seiner übrigen Eigenschaften wird sie eine klare Erkenntniß; durch das Bewußtseyn des Zusammenhanges aller seiner Kennzeichen wird sie eine deutliche Erkenntniß.

Geht

Sieht man nun weiter, so findet man, daß unsere ganze Erkenntniß aus drei Elementarkräften entquillt.

1) Aus der Schallkraft, aus der die Sprachfähigkeit entspringt;

2) aus der unbestimmten bloß sinnlichen Vorstellungskraft aus welcher das Bewußtseyn aller Formen entspringt;

3) aus der bestimmten, nicht mehr bloß sinnlichen Vorstellungskraft, aus welcher das Bewußtseyn der Einheit und mit ihr die Zählungs- und Rechnungsfähigkeit hergeleitet werden muß.

Die Kunstbildung unsers Geschlechts muß also an die ersten und einfachsten Resultate dieser drei Grundkräfte, an Schall, Form und Zahl angekettet werden, und der Unterricht über einzelne Theile kann und wird niemals zu einem, unsere Natur in ihrem ganzen Umfange befriedigenden Erfolge hinlenken, wenn diese drei einfachen Resultate unserer Grundkräfte nicht als die gemeinsamen, von der Natur selbst anerkannten Anfangspunkte alles Unterrichts anerkannt, und im Gefolge dieser Anerkennung in Formen eingelenkt werde, die allgemein und harmonisch von diesen ersten Resultaten dieser drei Elementarkräfte unserer Natur ausgehen, und wesentlich und

sicher

sicher dahin wirken, den Fortschritt des Unterrichts bis zu seiner Vollendung in die Schranken einer lückenlosen, diese Elementarkräfte gemeinsam und im Gleichgewichte beschäftigenden Progression zu lenken, als wodurch es wesentlich und allein möglich gemacht wird, uns in allen diesen drei Fächern gleichförmig von dunkeln Anschauungen zu bestimmten, von bestimmten Anschauungen zu klaren Vorstellungen, und von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen zu führen.

Dadurch ist denn die Kunst mit der Natur oder vielmehr mit der Urform, womit uns diese die Gegenstände der Welt allgemein verdeutlichet, wesentlich und innigst vereiniget, und hiemit das Problem: einen allgemeinen Ursprung aller Kunstmittel des Unterrichts, und mit ihm die Form aufzufinden, in welcher die Ausbildung unsers Geschlechts, durch das Wesen unserer Natur selber bestimmt werden könnte, aufgelöst und die Schwierigkeiten sind gehoben, die mechanischen Gesetze, die die Fundamente des menschlichen Unterrichts sind, auf die Unterrichtsform, welche die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlechte zur Entwikkelung seiner selbst an die Hand gegeben, auf Schreiben, Rechnen, Lesen, u. s. w. anzuwenden 16).

Dadurch

16) Daselbst S. 163 — 169.

Dadurch, daß der höchste oberste Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntniß festgesetzt wird, ist mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst, und die Urform aufgefunden, durch welche die Ausbildung unsers Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß; dadurch ist das Ganze alles Unterrichts auf drei Elementarmittel zurückgeführt, und die speciellen Mittel sind ausgeforscht, durch die es möglich gemacht wird, die Resultate alles Unterrichts in diesen drei Fächern zur physischen Nothwendigkeit zu erheben. Diese drei Elementarmittel müssen unter sich selbst in Harmonie gebracht, und der Unterricht dadurch nicht nur vielseitig nnd in allen drei Fächern mit sich selbst, sondern auch mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwikkelung des Menschengeschlechts an sich selbst näher gebracht werden 17).

Der Unterricht beginnt also mit der Anschauung, deren Ziel es ist, dem Kinde aus allen drei Elementarfächern der Erkenntniß, nemlich Form, Zahl und Wort die einfache Anschauung der Gegenstände nach ihren wesentlichen Merkmalen und mit Vorbeigehung der zufälligen in lückenlosen.

17) Daselbst S. 272 und 273.

sen Reihenfolgen fest und unvergeßlich einzuprägen. 18) Da dieser Elementarunterricht von Form, Zahl und Wort ausgeht und auf diese alles zurückführt, so erkennt man dadurch, daß der erste Unterricht als Kunstmittel der Entwikkelung des menschlichen Geistes lediglich auf das Gesicht und das Gehör wirkt. Die Augen sind zwar das allgemeinere Werkzeug der Anschauung 19), wodurch uns die äusseren Gegenstände zum Bewußtseyn gebracht werden; aber sie sind nicht das einzige. Denn das einfache vor die Ohren bringender Töne, und die bloße Regemachung des Bewußtseyns ihres Eindrucks durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung, als das einfache vor die Augen Stellen der Gegenstände, und die bloße Regemachung des Bewußtseyns durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichts 20).

Nachdem in allen drei Fächern der Erkenntniß auf solche Weise das Kind zum umfassenden Bewußtseyn aller Anschauungen geführt ist, ist die erste Periode des Unterrichts geendiget, und es beginnt nun die zweite, in welcher die (in der ersten bis zur Vollendung entwikkelte einfache) Anschauung wiederum in allen diesen drei Fächern zur Anschauungskunst erhoben wird, d. h.

zum

18) Daselbst S. 287 u. 288. 19) Daselbst S. 277.
20) Daselbst S. 288 u. 289.

zum Mittel, die Gegenstände der Anschauung als Gegenstände des Urtheils und der Kunstfertigkeiten ins Auge zu fassen 21).

Die Anschauungskunst nemlich ist die Lehre der Verhältnisse aller Formen, und die Anschauung, als der Punkt, von dem der Unterricht ausgeht, muß von der Anschauungskunst gesondert werden und als allgemeines Fundament aller drei Elementarmittel des Unterrichts ihr vorhergehen 22).

Die Anschauungskunst als Lehre der Verhältnisse aller Formen, beruhet auf einem A. B. C. der Anschauung, welches nur als das Wesentliche und einzig wahre Unterrichtsmittel für die richtige Beurtheilung der Formen aller Dinge vorkommt. Dieses A B C der Anschauung soll dem Unterrichte überhaupt die Basis sichern, auf welche die übrigen Unterrichtsmittel alle gegründet werden müssen. Dieser Gesichtspunkt ist das Fundament der ganzen Methode. 23) Dieses A B C der Anschauung ist eine gleichförmige Abtheilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen 24), und durch die Erhebung des gleichseitigen Vierecks zum Fundament einer neuen Anschauungslehre ist dem Fundament unserer Erkennt-

21) Daselbst S. 290. 22) Daselbst S. 283. 23) Daselbst S. 229. 24) Daselbst S. 229.

Erkenntniß eine Reihe von neuen Kunstmitteln bereitet, und durch deren Gebrauch sind Anschauung und Urtheil, sinnlicher Mechanismus und reiner Verstandesgang unter sich selbst in Harmonie gebracht. 25) Durch die Anschauungskunst deren Fundament das gleichseitige Viereck ist, wird nemlich die Anschauung selber dem Schwanken ihrer bloßen Sinnlichkeit entrissen, und zum Werke der höchsten Kraft unsers Wesens, zum Werk des Verstandes gemacht 26).

Wir sind jetzt im Stande den ganzen Umfang der Pestalozzischen Theorie des Unterrichts zu übersehen, wenn wir auch gleich noch nicht wissen, wie er seine Grundsätze in der Art und Weise des wirklichen Unterrichtens selbst ausgeführt haben will. Die in der vorstehenden Darstellung enthaltene Theorie des Unterrichts ist der Hauptpunkt der ganzen Pestalozzischen Methode, von diesem Standpunkte aus können wir den ganzen Umfang seiner Bemühungen übersehen und den Werth oder Unwerth seiner Arbeiten für die Pädagogik entscheiden.

Es leuchtet selbst aus unserer Darstellung seiner Theorie beim ersten Anblicke ein, wie dunkel und

25) Daselbst S. 321. 26) Daselbst S. 320.

und schwerfällig der Gang seines Geistes ist, wie viele Mühe er sich giebt, sich selbst seine Grundsätze klar zu machen und wie wenig ihm dies doch bei aller Anstrengung und den vielseitigen Wendungen, die er nahm, gelungen ist. Bald sagt er, aller Unterricht müsse lediglich von der Anschauung ausgehen; bald behauptet er, Zahl, Form und Name seyen die Elementarpunkte alles Wissens und alles Elementarunterrichts. Diese Drei-Einheit, nemlich Zahl, Form und Name, trat in seiner Seele wie ein Deus ex machina 27) hervor, und er wußte selbst nicht, wie er dazu kam. Es ist daher vor allen Dingen nöthig, den Buchstaben seiner Theorie von ihrem Geiste zu scheiden, die Resultate seiner unbehülflichen Darstellung und seiner schwindenden Individualität 28) von der wahren und reinen Idee, die seinem Geiste vorschwebte, abzusondern, um den richtigen Gesichtspunkt zur Beurtheilung seiner Theorie aufzufinden.

Folgende Erläuterungen sollen dazu dienen, einen Eingang in die vorstehende Theorie zu finden.

Der Unterricht soll das ganze Vermögen der Intelligenz entwikkeln und zur freien Kraft erheben. Er muß daher die Intelligenz in ihrem Mittelpunkte angreifen, er muß bei der Wurzel alles Wissens anfangen. Und welche ist diese? d. h. wel-

27) Daselbst S. 162. 28) Daselbst S. 323.

welches ist das Princip aller Geistesthätigkeit? Daß wir es mit wenigen Worten sagen: das Princip alles Wissens und Denkens ist die produktive Einbildungskraft, die durch ihre eigene schöpferische Kraft alles, was da ist und für uns Realität hat, hervorbringt. Im Gefolge dieser produktiven Einbildungskraft steht nun ein anderes Vermögen des Geistes, der Verstand, dessen Geschäft es ist, die Produkte der schaffenden Kraft des Geistes aufzufassen, sie festzuhalten, damit mit dem Verschwinden der Thätigkeit, welche sie hervorbrachte, sie selbst nicht verschwinden. Jene Thätigkeit, durch die der Gegenstand erst hervorgebracht wird, heißt Anschauen, die letztere, das bloße Auffassen und Festhalten des Vorschwebenden, heißt das Begreifen oder das Denken im eigentlichen Sinne. Die Anschauung ist daher die ursprüngliche Thätigkeit der Intelligenz und die erste, womit sie ihre Aeusserungen beginnt; der Begriff ist nur eine abgeleitete und jene voraussetzende Handlung des Geistes, der Begriff erhält also Realität nur durch die Anschauung. Die Anschauung also als ursprüngliche reine Handlung der Intelligenz ist also das Princip und das Fundament alles unsers Wissens. Sie ist wahre ursprüngliche Selbstthätigkeit des Geistes, die die Gegenstände alles Wissens erst für unsern Verstand erschafft. Sie ist Selbstthätigkeit, sage ich; und kann nur vorgestellt werden als nach allen Richtungen ausgehend

hend und ihre Thätigkeit erstreckend. Das Bild alles ihres Wirkens ist demnach der Raum, dieser ist die Grundlage alles Wissens, er ist die Intelligenz, ursprünglich und ihrem Wesen nach, selbst. Alles unser Wissen geht daher von diesem Materiale aus, und ist lediglich ein Beschränken, Begränzen und Bestimmen des Raums, als des Inbegriffs aller Geistesthätigkeit des endlichen Vernunftwesens. Reine Thätigkeit ist für endliche Vernunftwesen nur durch das Vermögen der Einbildungskraft aufzufassen und durch diese nur als Raum darstellbar.

Nach diesen Erörterungen, die eigentlich in die theoretische Philosophie gehören, ist es einleuchtend, daß alles unser Wissen von der produktiven Thätigkeit des Geistes ausgehen muß, und Pestalozzi's Grundsatz: die Anschauung ist das absolute Fundament unserer Erkenntniß, steht fest und unerschütterlich. Daher ist auch sein höchster Grundsatz des Unterrichts, daß nemlich alles Unterrichten die Anschauung hervorrufen und auf alle mögliche Weise bilden und stärken muß, der einzig wahre.

An diesem Grundsatze müssen wir uns halten, und an seiner Hand den ferneren Gedankengang Pestalozzi's verfolgen, um zu sehen, ob er demselben getreu geblieben ist. Wie ist in dem Kinde diese Anschauung nun hervorzurufen? Diese

Frage warf er sich auf. Nur dadurch, war seine Antwort, daß man unmittelbar auf das Vermögen aller Anschauung des Kindes wirkt. Dies, erkannte er, könne nur hauptsächlich vermittelst der Einwirkung auf das Auge aber auch durch die auf das Ohr geschehen, und darum müsse der Unterricht dem Kinde schon frühe Gegenstände vor die Augen und Ohren führen, deren Vorführung zuerst die Thätigkeit des noch schlafenden Geistes auftrege und vermittelst derselben das Bewußtseyn hervorrufe. Die Kraft des Anschauens müsse durch den Unterricht in dem Kinde entwikkelt, und die Thätigkeit seines Geistes nur auf das Wesen der Gegenstände, die es anschaue, gerichtet werden. Dieses Wesentliche aller Gegenstände der Anschauung bestehe in der Form derselben, als der bestimmten Begränzung eines Theils des Raums, und darum sey die F o r m ein Elementarpunkt alles Unterrichts. — So weit hat Pestalozzi vollkommen Recht.

Aber wie kömmt er nun auf einmahl zu zwey andern Elementarpunkten, die er jenem gleich stellt, nemlich zu Z a h l und N a m e n? Hier ist es, wo sein Gedankengang eine falsche Richtung nahm und er von der geraden Bahn, die er anfänglich betreten hatte, abwich und auf den Weg zu Irrthümern verleitet ward. Zahl und Namen sind nemlich durchaus nicht, wie er behauptet, w e s e n t l i c h e B e s c h a f f e n h e i t e n der Gegen-

stände,

stände, sie sind überhaupt keine Beschaffenheiten der Dinge, sondern stehen in einem ganz anderen Verhältnisse zu unserm ursprünglichen Erkennen. Gerade die Stelle seines Gedankenganges, in der er Zahl, Form und Namen als die wesentlichen Beschaffenheiten der Gegenstände aufstellt, ist die schwächste in seinem ganzen Räsonnement. Hat man ihm einmal diese Voraussetzung, daß Zahl, Form und Namen die Elementarpunkte der menschlichen Erkenntniß sind, eingeräumt, so müssen wir ihm seine übrigen Folgerungen wohl zugeben. Aber diese Voraussetzung ist falsch und es ist nöthig, den Schein aufzudecken, der ihn zu derselben verleitete. Er sagt, es gebe überhaupt nicht mehr als jene drei Beschaffenheiten, welche alle Gegenstände mit einander gemein hätten? Warum aber nicht? Haben nicht ebenfalls alle Gegenstände eine Farbe? Nein, wird vielleicht Pestalozzi antworten, die Farbe hat ein Gegenstand nur mit diesem oder jenen andern gemein, nicht mit allen. So? wer sagt denn, daß hier von einer bestimmten Farbe, z. B. der rothen, grünen u. s. w. die Rede sey? Sind nicht alle verschiedenen Farben und ihre mannichfaltigen Schattirungen nur bloß bestimmte Entwikkelungen der ursprünglichen Farbe selbst? Und ist dies nicht derselbe Fall mit der Form der Gegenstände? Diese ist auch ursprünglich unbestimmt, und alle einzelnen Formen und Gestalten sind ebenso nur bestimmte Modifikationen der unbestimmten Form selbst, wie

alle einzelnen Farben nur bestimmte Modifikationen der Urfarbe sind. So wenig daher die verschiedenen Gestalten, als rund, viereckigt u. s. w. allen Gegenständen gemein sind, so wenig sind es freilich auch die besonderen Farben. Wie kann nun die Form mit mehreren Rechte eine allgemeine Beschaffenheit der Gegenstände heißen, als es die Farbe ist? — Man sieht, daß Pestalozzi sich seine Gedanken über diesen Gegenstand nicht klar entwikkelt hat, sondern sich vielleicht etwas ganz anderes dunkel gedacht haben mag, als er wirklich behauptete.

Wir haben Pestalozzi nicht gründlich widerlegt, wenn wir nicht zugleich die wahre Quelle seiner falschen Annahmen aufzuzeigen vermögen, und dieses ist im gegenwärtigen Falle nicht schwer.

Er ging bey allem seinen Nachdenken über den Unterricht darauf aus, die Unterrichtsmittel zur höchsten Einfachheit zu bringen, so daß die Methode ihres Gebrauchs zur mechanischen Nothwendigkeit würde. Welche Unterrichtsmittel aber? O er ließ sich das nicht entgehen, daß man seit Jahrtausenden eine Menge solcher Unterrichtsmittel wirklich besitze und gebrauche, nemlich Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w. Er fand, daß man diese nicht auf die Einfachheit zurückgebracht habe, die ihr Gebrauch nothwendig fordere, wenn das Kind vermittelst derselben wirklich zu richtigen

und

und deutlichen Einsichten und Fertigkeiten und zwar in der möglichst kürzesten Zeit gelangen sollte. Er dachte beständig darüber nach, diese Unterrichtsmittel zu vereinfachen; daß es mit ihnen als wirklichen Unterrichtsmitteln selbst für die erste Kindheit seine Richtigkeit habe, darüber stieg ihm kein Zweifel auf. In diesem Nachdenken bemerkte er denn bald eine große Lücke in allen Unterrichtsmitteln, nemlich er vermißte ein Unterrichtsmittel, für die Urform, durch welche die Ausbildung unsers Geschlechts durch die Natur selber bestimmt wird 29). Diese Urform, fand er, sey die Anschauung, und für sie habe man noch durchaus kein Unterrichtsmittel, wie man deren für Zahl- und Sprachkenntniß hundertfältige habe. Der Mangel eines solchen Unterrichtsmittel für die Urform, sey eine Lücke nicht bloß in der Bildung der menschlichen Erkenntnisse, sondern sie erscheine als die Lücke des eigentlichen Fundaments aller Erkenntnisse 30). Er stellte also ein neues Unterrichtsmittel für diese Urform des Geistes d. h. für die Anschauung auf, fand, daß durch die Anschauung die Form der Dinge bestimmt werde, und daher war die Form ihm das erste und hauptsächlichste Unterrichtsmittel. Nun fiel ihm sein altes Bestreben der Vereinfachung aller Unterrichtsmittel wieder ein; er fing jetzt an, die

29) Daselbst S. 272. 30) Daselbst S. 229.

die Urform alles Unterrichts auf die besonderen Unterrichtsmittel, welche die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlechte zur Entwikkelung seiner selbst an die Hand gegeben, auf Schreiben, Lesen, Rechnen u. s. w. anzuwenden 31). Diese nemlich wollte er nun zur höchsten Einfachheit bringen, vermittelst der Anschauung ihren Gebrauch bestimmen. Wohin mußte ihn dieser Gedanke führen? Rechnen, bemerkte er wohl, habe es mit Zahlen zu thun, die Zahl sey daher auch ein Elementarpunkt des Unterrichts. Lesen, Schreiben — beschäftigten sich mit Worten, Worte seyen Namen der Dinge, und daher diese gleichfalls ein Elementarpunkt der Erkenntnisse. So hatte er seine drei Elementarmittel heraus. Von diesen dreien, behauptete er, müsse folglich aller Unterricht ausgehen.

Aber sollen wir denn, nachdem wir die Falschheit des Pestalozzischen Räsonnements eingesehen haben, diese beiden, Zahl und Namen fahren lassen? oder wenn dies nicht geschehen müsse, was mag es denn für eine eigentliche Bewandniß mit denselben haben und aus welchen Gründen sind sie als wahre Unterrichtsmittel so wie die Form anzusehen?

Die

31) Daselbst S. 156 u. 169.

Die Sache verhält sich kürzlich so. Alle Erkenntniß der Gegenstände beruhet lediglich auf der Anschauung, und diese ist und bleibt das erste und ursprüngliche Unterrichtsmittel. Aber die Anschauung ist jedesmal nothwendig eine bestimmte, d. h. sie hat einen bestimmten unter allen möglichen Gegenständen. Soll ein Gegenstand als ein bestimmter erkannt werden, so muß es möglich seyn, ihn von andern Gegenständen zu unterscheiden. Diese anderen Gegenstände sind für uns ebenfalls lediglich durch die Anschauung da, mithin sind wir durch das Wesen der Anschauung selbst schon in das Gebiet der Zahl hineingeführt. Die Zahl ist im Gefolge der Anschauung selbst und es ist keine Anschauung möglich, ohne zugleich die Anschauung eines Gegenstandes als eines zu begreifen. Mithin ist die Zahl ein Begriff, so wie die Anschauung zum Begriff wird, wenn sie durch den Verstand festgehalten und aufgefaßt wird.

Ferner sind wir durch die Endlichkeit unsers Geistes genöthiget, unsere Begriffe durch Zeichen festzuhalten und aufzubewahren. Ohne unsere Vorstellungen durch ein Bild und Schema uns zu vergegenwärtigen, können wir gar nicht denken. Die ursprünglichen Zeichen unserer Gedanken sind das Schema der Gestalt der gedachten Gegenstände selbst, allein dieses Schema können wir äusserlich ohne die Gegenwart des Gegenstan-

des selbst nicht darstellen. Aber zu dieser äusseren Darstellung seiner Gedanken ist der Mensch durch das Wesen seines Geistes bestimmt, es bedarf daher zu diesem Zwecke solcher äusserlich darstellbaren und mittheilbaren Zeichen, deren Inbegriff Sprache heißt. Die Sprache ist daher allerdings auch ein Erkenntnißmittel, aber nur dadurch, daß ihr die Anschauung vorhergeht und mit derselben der Name des angeschauten Gegenstandes so verknüpft wird, daß dessen Schall die Anschauung des Gegenstandes auch in seiner Entfernung reproducirt. Jede Anschauung und jeder Begriff, welche einmahl erregt sind, sollen bleiben, und um ihr Verschwinden mit dem Verschwinden des wirklichen Gegenstandes zu verhüten, soll der Name des Gegenstandes dienen. Insoferne ist also allerdings auch die Sprache ein Elementarmittel des Unterrichts und wir werden weiter unten die Wichtigkeit desselben in dem Kapitel über den Schall als Elementarmittel mit mehrerem darthun.

Es hat also seine völlige Richtigkeit, daß Zahl und Name eben sowohl wie die Anschauung Unterrichtsmittel sind, aber, wie wir jetzt gesehen, nicht in dem Sinne, in welchem sie Pestalozzi als solche aufstellt. Kein einziger unter denen, die bisher über Pestalozzis Grundsätze des Unterrichts sich geäussert haben, hat diesen hier untersuchten Punkt seiner Theorie näher ins Auge gefaßt; alle scheinen vielmehr die Drei-Einheit,

heit, eben so wie Pestalozzi, als einen Deum ex machina anzusehen. Der Recensent in der Bibl. der päd. Litt. 32) vermißt auch in Pestalozzi's Angabe jener drei Elementarmittel des Unterrichts formale Einheit, und räth sehr weislich, daß Pestalozzi vom Schall als Grundmittel aller Verstandesbildung hätte ausgehen, und Form und Zahl als dem Schall untergeordnete behandeln sollen. Aber um diesen Unsinn zu begehen hätte Pestalozzi auch so einfältig seyn müssen, wie dieser Recensent, welcher auch meint, daß Pestalozzi doch wie andere gebildete Pädagogen die Sprachfertigkeit unter die Gegenstände der Bildungsbedürfnisse des geselligen Menschen hätte zählen sollen. Allein es wird auch wohl keinem einfallen, daran zu zweifeln, ob Pestalozzi die Kinder für die Gesellschaft wolle erzogen haben oder nicht. — Ith, Dekan und Präsident des Erziehungs-Raths in Bern, bekümmert 33) sich gar

32) A. a. O. S. 74 u. 75. 33) in seinem Amtlichen Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben. Bern und Zürich, bey H. Geßner. 1802. S. 18 Man war berechtiget, in dieser Schrift etwas Besseres zu erwarten, als sie geleistet hat. Abgerechnet dergleichen sinnreichen Einfälle, wie z. B. S. 78. die Vergleichung der Pestalozzischen Methode mit den Rumfordschen Suppen und Oefen in Rücksicht der seegenreichen Folgen von beiden, auf welche Vergleichung wohl so leicht kein anderer gefal-

gar nicht weiter darum, was es mit dem Namen, der Form und Zahl für eine eigentliche Bewandniß habe, sondern sagt bloß, sie wären Mittel und zugleich Wirkungen. Dadurch soll man denn eben nicht viel klüger werden. — Himly 34) hält Zahl, Form und Sprache auch für Elementarpunkte unserer Erkenntniß und zwar aus dem gleichen (falschen) Grunde, den Pestalozzi selbst anführt, bemerkt aber hernach, daß man die Sprache nicht wohl zu den Eigenschaften der Dinge rechnen könne, will aber darüber mit Pestalozzi nicht

fallen wäre, — liefert er durchaus keine Darstellung der Methode aus den ihr eigenthümlichen Gründen, sondern entstellt sie völlig dadurch, daß er ihre Resultate durch Grundsätze der Kantischen Philosophie zu bewähren sucht. Wer aber die Fundamente der Pestalozzischen Methode als die Resultate der Kritik der r. V. betrachten kann, wie Ith thut (S. 30. 46. 47. 49), dem kann man nichts anders antworten, als das bekannte: Allzuklug ist dumm. Uebrigens ist diese Schrift voll von theils sinnlosen, theils unbestimmten Schreibereien, wie z. E. S. 61: die Natur verknüpft Raum und Zeit durch die Verknüpfung der äussern mit der innern Empfindung und dem Bewußtseyn; S. 66. die höheren Seelenkräfte nähren ihre Wurzeln im Boden der Sinnlichkeit; S. 71. eine Lehrart, die ganze Gegenden, ganze Kräftenmassen der Seele unangebaut liegen läßt; S. 9. Eindrücke, welche in dem flüssigen Gehirn des Kindes ein verworrenes unbeständiges Chaos erzeugen u. s. w. 34) A. a. O. S. 151 u. 152.

nicht rechten, weil sie doch ein Elementar-Gesichtspunkt gewiß sey. Aber aus welchem Grunde und in welcher Rücksicht? Diese Frage ist für den richtigen Gebrauch dieses Unterrichtsmittels sehr wichtig, wie wir im folgenden Kapitel sehen werden. —

Welches ist denn nun der eigentliche, wahre Geist seiner ganzen Theorie des Unterrichts? wie läßt er sich aus dem so äußerst mangelhaften Buchstaben herausheben und, von den fremdartigen Zusätzen der Pestalozzischen Individualität befreit, rein darstellen? Antwort:

Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen und auf die Anschauung zurückgeführt werden. Das Wesen der Unterrichtsmethode besteht darin, die Anschauung selber zur Kunst, d. i. zu einer dem Kinde bewußten freien Geistesthätigkeit, zu erheben. Die Anschauung des Kindes muß daher von dem Anfange alles Unterrichts an geweckt d. h. die Geistesthätigkeit desselben muß durch seine Anschauungen erregt werden. Dieses kann nur dadurch geschehen, daß sie einzig und allein nur auf das gerichtet wird, was ursprünglich an der Anschauung reine Thätigkeit des Geistes ist. Reine Thä-

tigkeit ist die Anschauung aber nur dadurch, daß sie auf die Form und Gestalt der Gegenstände im Raum und auf reine einfache Bewegungen im Raum gerichtet wird. Die Form und Gestalt der Gegenstände im Raum wird aber nur durch das sinnliche Organ des Auges aufgefaßt, so wie die einfachen Bewegungen im Raum nur allein durch das Ohr. Das Auge ist nemlich kein bloßer Spiegel der Gegenstände, welcher bey dem Abbilden derselben in ihm sich leidend verhält, sondern es ist das Organ einer freien wahren Geistesthätigkeit, die die Gestalten der Dinge und ihren Umriß umläuft und selbstthätig nachbildet, so wie das Ohr die Bewegungen der Gestalten selbstthätig auffaßt und nachbildet. Auge und Ohr sind daher die Werkzeuge der Anschauung; auf diese muß daher der erste Unterricht gerichtet, und dadurch das Kind mit dem Wesen der Gegenstände d. h. mit dem, was an ihnen Product der Geistesthätigkeit ist, zuerst bekannt gemacht werden. Aber es ist nicht gleichviel welche Gegenstände zuerst, und welche später dem Kinde vor das Auge und Ohr gebracht werden; sondern es muß eine genaue Stuffenfolge in der

Auswahl derselben statt finden, und diese Stuffenfolge muß durch die nothwendige Stuffenfolge aller Erkenntniß bestimmt und dadurch das thätige Vermögen des Geistes in der von der Natur bestimmten Ordnung und Folge entwikkelt werden. Daher muß der Unterricht von dem Menschen selbst als dem ersten Gegenstande der Erkenntniß ausgehen, weil wir selbst der Mittelpunkt aller unserer Anschauungen sind 35), die Kenntniß der Wahrheit bey dem Menschen von der Kenntniß seiner selbst ausgeht 36) so wie alles was der Mensch ist, alles, was er will, und alles, was er soll, von ihm selbst ausgeht 37). Von der Kenntniß des Menschen selbst, muß der Unterricht zu andern Gegenständen fortgehen, aber bey jedem Erkenntnißfache muß eine bestimmte Ordnung und Stuffenfolge seiner Theile beobachtet werden, die von der einfachen Anschauung ausgeht, und an diese müssen alsdann die abgeleiteten und nicht wesentlichen Eigenschaften angeknüpft werden. — Die bloße einfache sinnliche Anschauung ohne Bewußtseyn der eigenen Thä-

35) Wie Gertrud u. s. w. S. 161. 36) Daselbst S. 163. 37) Daselbst S. 147.

Thätigkeit in der Anschauung ist lediglich ein Werk der Sinnlichkeit; die Anschauungskunst aber erhebt sie zu einer reinen Geistesthätigkeit.

Diesen so eben dargestellten Geist der ganzen Pestalozzischen Unterrichtstheorie hat kein einziger von seinen bisherigen Beurtheilern richtig erkannt. Alle ohne Ausnahme verstehen unter Pestalozzi's Anschauung nichts als ein bloß leidendes Abdrükken und Abbilden der Gestalten im Auge, und übersehen dadurch zwei sehr wichtige Punkte. Pestalozzi wollte nemlich erstens die Anschauung des Kindes ganz zu einem Werk seiner Geistesthätigkeit machen, sein ganzes Streben geht auf die Erweckung der produktiven Einbildungskraft, die Wurzel aller Geistesthätigkeit und die Quelle alles geistigen Lebens. Das was man gewöhnlich sinnliche Anschauung nennt, aber lediglich nur Empfindung ist, sehen alle auch für Pestalozzi's Anschauung an. Ich ging zuerst von diesem Gesichtspunkte aus, und entstellte dadurch das wahre Wesen der Pestalozzischen Methode. Der Rec. in der Bibl. d. pädag. Litt. ist in demselben Irrthume befangen und alle übrigen öffentlichen Beurtheiler Pestalozzi haben durch die nemliche Ansicht den ganzen erhabenen Geist Pestalozzi's verkannt. Man hätte erwarten sollen, daß sie durch Pestallozzis Behauptung, daß durch das Ohr eben so wohl wie durch das Auge die Anschauung

ung hervorgebracht werde, auf den richtigen Standpunkt geleitet worden wären. Allein die mehrsten sind über diese merkwürdige Aeusserung hinweggeschlüpft, und Sojaux 38) bemerkt ausdrücklich, daß ja Töne sich nicht anschauen liessen.

Bey einer so unrichtigen und falschen Ansicht des Fundaments der ganzen Pestalozzischen Theorie ist es denn kein Wunder, wenn sie auch in ihren übrigen Theilen verkannt wurde. Diese Unfähigkeit, den Geist seiner Theorie von ihrer äusserst unbehülflichen Darstellung, die der Urheber selbst zu geben vermochte, zu scheiden, wird noch lange die richtige Ansicht derselben erschweren. Pestalozzi selbst hat es vorausgesehen, was leider nur zu bald erfolgt ist. „Ich weiß es," sagt er in der Vorrede zu dem ersten Theile seiner Elementarbücher 39), welcher vor kurzem erschienen ist, „ich weiß es, die arme Hülle meiner „Formen — wird von Tausenden und Tausenden lange,

38) in seiner Schrift: Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt. Leipzig, bey Gerhard Fleischer dem Jüngern. 1803. S. 37.

39) Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes Heft. Zürich und Bern, in Commission bey Heinrich Geßner, Buchhändler, und in Tübingen, in der Cotta'schen Buchhandlung, 1803. Vorrede S. XI u. XII.

„lange, lange als ihr Wesen angesehen werden; „ich sehe Tausende, die versuchen werden, diese „Formen an alle Elendigkeiten ihrer eigenen Beschränkung, und selbst an allen Wust ihrer Eigenheits-Elendigkeiten anzuketten, und „die dann den Gehalt der Methode nach der „Wirkung beurtheilen werden, die sie in der sonderbaren Vermischung mit diesen Elendigkeits-Eigenheiten eines jeden hervorbringen wird und „hervorbringen muß. — Es ist unausweichlich, „auch die Formen meiner Methode werden dem „allgemeinen Schicksale aller Formen unterliegen, „wenn sie Menschen in die Hände fallen, die ihren Geist nicht ahnden und nicht suchen; „es ist unausweichlich, wenn sie Menschen in die „Hände fallen, die ihren Geist nicht ahnden und „nicht suchen, so wird ihre Wirkung in den Händen dieser Menschen sich selbst verlieren — sie „werden in diesem Falle unbedingt todt lassen, „was Todte an ihren eigenen Tod ankleben. „Aber laßt sie! — der Geist ists, der da lebendig macht — der Geist der Methode wird sich „rächen — und wird, wenn er sich rächt, dann „auch tödten — so gewiß er lebendig macht, „so gewiß wird er auch tödten — er wird es — „er muß es, oder selbst nicht leben und nicht „bleiben".

Sollte man nun noch nicht anfangen zu ahnen, daß Pestalozzis Methode würklich einen

Geist

Geist habe? sollte man noch nicht anfangen, diesen Geist aufzusuchen? Und wird man, wenn dies geschieht, nicht gleichfalls aufhören, seine Methode für alt und bekannt zu erklären? Wahrlich wenn irgend etwas von der Geistesverblendung des Zeitalters zeugt, so ist es die Elendigkeit, in welcher wir so tief herabgesunken sind, daß wir das Höhere und Wahre auch nur zu ahnen unfähig sind.

Pestalozzis Methode ist ihrem Geiste nach neu, ganz neu, und alle bisherige Pädagogik hat von der Idee der Pestalozzischen auch nicht einmahl etwas geahnet. Es ist erlaubt, es ist heilige Pflicht, dieses laut zu sagen, damit die einmahl ausgesprochene erhabene Lehre nicht wieder verloren gehe. Es ist Pflicht, die Wahrheit anzuerkennen, wo sie sich uns zeigt. Wer sie zuerst darstellte, das muß uns vollkommen gleichgültig seyn; wer sich selber den Ruhm der eigenen Erfindung und Entdekkung derselben verschaffen will und deswegen, weil er sie nicht erfunden hat, sie überhaupt nicht anerkennt, der ist von der Liebe zur Wahrheit noch weit entfernt. Es ist durchaus wahr, was Pestalozzi selbst behauptet, daß das bisherige gesammte Unterrichtswesen die Anschauung ganz und gar nicht als den obersten Grundsatz des Unterrichts anerkennt, daß dasselbe von der Urform, durch welche die Ausbildung des

Menschengeschlechts durch das Wesen seiner Natur selber bestimmt wird, keine Kunde nimt 40).

Allein man wird vielleicht noch lange fortfahren zu behaupten, daß der Geist der Pestalozzischen Methode kein anderer sey als die Grundsätze, auf welchen man schon längstens die Theorie des Unterrichts aufgebaut, und welche man auch schon lange befolgt habe. Man wird es dem Recensenten in der Bibliothek der pädag. Litt. noch lange nachsagen, daß Pestalozzi sich auf seinen Hauptsatz, daß die Anschauung das Fundament aller Erkenntniß sey, nicht so viel zu Gute thun solle, indem derselbe Satz nicht bloß in unsern neuern pädagogischen Werken seit Basedow tausendmahl wiederholt, sondern schon vor 150 Jahren von Comenius, dem Verfasser des orbis pictus, ausgedrückt sey, wenn dieser sagt: dico et alta voce repeto, postremum hoc eruditionis esse fundamentum, ut sensualia recte praesententur sensibus 41).

Aber könnte man hierauf erwiedern, wenn man dies auch schon vor 1000 Jahren gesagt hätte, so beweiset dies noch nicht, daß man die Theorie des Unterrichts auch würklich auf jenem Satz aufgebaut habe. Das wissen wir wohl, daß der Satz,

40) Daselbst S. 273. 41) S. die oben angeführte Recens. S. 57.

Satz, die Anschauung sei das absolute Fundament unserer Erkenntniß, oder die Erkenntniß müsse von Anschauung ausgehen und auf Anschauung zurückgeführt werden, nicht von Pestalozzi zuerst aufgestellt und behauptet ist; aber davon ist auch nicht die Frage, sondern, ob man schon bisher diese Wahrheit bei dem Unterrichte anerkannt und an der Hand dieser Wahrheit die Grundsätze für den Unterricht aufgesucht und befolgt habe. Das letztere wird ausdrücklich geläugnet.

Allein fährt man fort, das Abgeläugnete werde ja durch alle neuere pädagogische Werke seit Basedow klar bewiesen, jede Theorie des Unterrichts gehe ja von der Anschauung aus, und es seyen darüber alle jetzigen Pädagogen längst einig, daß der Unterricht von der Anschauung ausgehen müsse. Selbst Himly, dem man durchaus nicht Schuld geben kann, daß Vorurtheile oder Leidenschaften ihm die Anerkennung der Wahrheit erschwert haben, geht von dem Gesichtspunkte aus, daß das Princip der Pestalozzischen Methode nicht neu, sondern schon vorher bekannt gewesen sey, aber erst durch Pestalozzi vollständig angewandt werde. Seine ganze Ansicht der Sache ist die, daß erst von den Reformatoren der Grundsatz: der anschauliche Unterricht müsse dem symbolischen vorhergehen, aus seiner vorherigen Verborgenheit hervorgezogen und in so weit geltend gemacht sey, als die Neuheit seiner Anwendung und der Man-

gel seiner Klarheit es zuließen; daß er aber erst durch Pestalozzi zur sichern und unabweichlichen Ausübung gebracht worden, und dadurch künftig im Ganzen und Allgemeinen geleistet werden können, was bisher nur beschränkt ausgerichtet wurde 42). Diese Ansicht der Pestalozzischen Methode als einer Fortsetzung und weitern Ausführung dessen, was schon die Reformatoren wollten und leisteten, hat so viel Scheinbares, daß sie leicht allgemeinen Beifall finden möchte.

Aber diese Ansicht ist durchaus irrig und führt zu einer ganz falschen Beurtheilung des wahren Wesens der Pestalozzischen Theorie. Denn das, was man bisher unter dem Ausdrucke der anschaulichen Erkenntniß verstand, war von dem, was Pestalozzi mit seiner Anschauung will, sehr weit verschieden. Man hatte bisher nur den Namen, Pestalozzi dringt auf die Sache selbst. Es ist nöthig, den Unterschied näher anzugeben.

Zuvörderst war das, was die Pädagogen Anschauung nannten nur ein leidendes Auffassen der sinnlichen Wahrnehmung der Gegenstände, so wie sie nemlich von selbst sich unseren Sinnen darstellen: Pestalozzi versteht unter Anschauung das thätige Auffassen der Gegenstände, so wie sich das

42) Himly a. a. O. S. 59 u. 60.

das Wesen derselben dem Geiste darstellt. Bey jenen war die Anschauung bloß Bewußtseyn der Empfindung, in welcher das Gemüth sich bloß dem äusseren Eindrucke leidend hingiebt 43); nach Pestalozzi soll die Anschauung würkliche Thätigkeit des Geistes im Auffassen der Gegenstände seyn; er will die Anschauung zur Kunst, d. h. zu einer freien Handlung der produktiven Einbildungskraft erheben. Dieser Unterschied ist aber wesentlich.

Ferner ging man bisher bei dem Unterrichte der Kinder in anschaulichen Erkenntnissen planlos zu Werke, so daß man das Kind zur sinnlichen Wahrnehmung der Gegenstände ohne bestimmte Ordnung und Stuffenfolge führte. Die einzige Regel, die man befolgte, war die, daß man das Kind erst mit den ihm am nächsten liegenden Gegenständen bekannt machte und alsdann vom Bekannten zum Unbekannten fortschritt. Pestalozzi aber will eine strenge Ordnung und Folge der Gegenstände beobachtet wissen, welche nicht allein durch die geographische Nähe derselben, sondern

43) Selbst Niemeyer, auf den Himly a. a. O. S. 43 u. 74 in der Note, hinweist, um zu sehen, wie weit durch die neuere Pädagogik die Durchführung des Anschaulichen beim Unterrichte beobachtet sey, erklärt die Anschauung so, wie hier angegeben ist. Man sehe seine Grundsätze u. s. w. Erster Theil S. 78.

durch die Angemessenheit für die allmählig zunehmende Kraft der Anschauung bestimmt wird. Es sey nicht in den Wald oder auf die Wiese, behauptet er, wo man das Kind gehen lassen müsse, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; weil Bäume und Kräuter hier nicht in den Reihenfolgen ständen, welche die geschicktesten seyen, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen, und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntniß des Faches vorzubereiten 44); weil das Kind auf diese Weise nur einen Wirrwarr von Anschauungen erhalte, die es nur zerstreuten, statt daß seine Geistesthätigkeit durch die Anschauung auf einen bestimmten Gegenstand gerichtet würde. Pestalozzi wollte nicht, daß die Anschauung ein Werk der Natur seye, sondern ein Werk der Freiheit werde; er wollte das Anschauen, wie er sich unbeholfen ausdrückt, zu einer willenlosen Thätigkeit machen 45), d. h. nach seiner eigenen vorhergehenden Erklärung, sie sollte eine ruhige, kaltblütige Handlung des Geistes, und kein leichtes oberflächliches Herumfliegen von einem Gegenstande zum andern seyn 46) weil dieses die Kraft des Geistes durch Zerstreuung nur schwächte, statt sie zu stärken.

Ferner ließ man nach den bisherigen Unter-

richts

44) Wie Gertrud ꝛc. S. 316. 45) Daselbst S. 153. 46) Daselbst S. 152.

richtsgrundsätzen jeden sinnlichen Gegenstand, den man dem Kinde vorführte, sogleich erschöpfen, so daß dasselbe alle bemerkbaren sinnlichen Beschaffenheiten des Gegenstandes auffaßte und bemerkte, ehe man zu einem anderen Gegenstande fortging. Pestalozzi will durchaus nur das Wesen der Gegenstände von den Kindern durch die Anschauung bemerkt und ihre zufälligen Eigenschaften, die er zum Unterschiede von ihrem Wesen schlechthin Beschaffenheiten nennt 47), so lange bei Seite gesetzt wissen, bis daß die Kinder sich die unwandelbaren nnd unveränderlichen Eigenschaften fest eingeprägt hätten, und durch die wandelbaren und zufälligen Erscheinungen nicht mehr irre geführt würden. Nach dieser Idee sind von ihm die Reihenfolgen der Erkenntnißgegenstände geordnet, so daß die Eekenntniß sich von den ersten Elementen aus bis zum erschöpfenden Umfange derselben ausbreite. Statt daß man also bisher von den besonderen zufälligen Merkmalen ausging, um daraus die allgemeinen abstrahiren zu lassen, geht Pestalozzi von der festen Auffassung der allgemeinen Beschaffenheiten der Dinge aus, um an dieselbe die zufälligen nach und nach anzuknüpfen. Jene, welche er unpassend allgemeinheitsabstraktionen nennt 48), sind ihm Zahl und Form, diese alle übrigen durch unsere fünf Sinne wahrnehmbaren Beschaffenheiten. Der Recensent in der Bibl.

47) Daselbst S. 149. 48) Daselbst S. 188.

d. päd. Litt. 49) nennt das, was Pestalozzi durch das Wort Allgemeinheitsabstraktionen bezeichnet, reine Anschauungen, beweiset aber dadurch daß er ein verdorbener Kantianer ist. Denn was erstlich Pestalozzi's Form betrifft, so versteht er hierunter nicht die Vorstellung des unendlichen nach allen Richtungen ausgebreiteten Raumes, welche Kant eine reine Anschauung nennt, sondern das Bewußtwerden einer bestimmten Begränztheit des Raumes, d. h. die Auffassung der Gestalt eines bestimmten Theiles des Raumes, und diese ist weder nach Kant, noch nach irgend einem anderen, eine reine Anschauung, sondern ein Begriff, dem nur die reine Anschauung des Raumes zum Grunde liegt. Ferner will Pestalozzi durch seine Allgemeinheitsabstraktion Zahl die Einheit oder bestimmte Vielheit der Dinge bemerken lassen, aber Einheit und Vielheit sind bei Kant Kategorien, reine Verstandesbegriffe, und also keineswegs Anschauungen. — Ich muß hier ein für allemal noch bemerken, daß das Bemühen, die Pestalozzische Methode überhaupt nach Kantischen Grundsätzen und Begriffen zu prüfen, zu beurtheilen und die Fundamentalansichten jener auf dieselben zurückzuführen, der unglücklichste Einfall ist, den man haben kann. Deswegen hat Ith die Pestalozzische Methode ganz entstellt, aus dem=

49) S. die oben angef. Recens. S. 67.

demselben Grunde hat der oft angeführte Recensent das Wesen ihrer Grundsätze verkannt.

Man wird jetzt einsehen, ob die Grundbegriffe der Pestalozzischen Unterrichtsmethode schon von den Reformatoren anerkannt und befolgt worden seyn oder nicht. Lassen wir überhaupt die Reformatoren nur in Ruhe. Die Erinnerung an das, was ihnen Pädagogik war und seyn sollte, liegt gar zu nahe.

Jetzt wird man vielmehr einsehen, daß Pestalozzis Methode ihrem wahrem Geiste nach durchaus neu und daß sie in ihrem Prinzip die einzig richtige ist. Aber daraus folgt noch nicht, daß er sein höchstes Princip in allen Theilen des Unterrichts konsequent durchgeführt habe. Ob dies der Fall sey oder nicht, wird sich hernach ergeben. Bei der Darstellung der Art und Weise, wie Pestalozzi seinen obersten Grundsatz des Unterrichts ausgeführt habe, wird sich noch Gelegenheit zeigen, mehrere Fragen zu erörtern, die sich schon hier aufwerfen ließen, und das Wesen seiner Methode gerade zu betreffen.

Zum Schlusse dieses Kapitels bemerke ich noch, daß auch Guts Muth in der Pestalozzischen Methode eine starke Abweichung von den bisherigen Grundsätzen sieht, nemlich die: daß der Pädagog bisher die Sinnen, das Anschauungsver-

vermögen nur überhaupt ins Gesicht faßte, Pesta„lozzi dagegen ganz speciell die mechanischen „Gesetze der Sinnen-Organe". Welche Erbärmlichkeiten muß man doch bei dieser Gelegenheit hören! Doch das ist das Schicksal jeder neuen Wahrheit, daß sie mit den bisherigen Irrthümern bekämpft und bestritten wird. Allein was Todte an ihren eigenen Tod ankleben, nach Pestalozzis Ausdruck, wird sich rächen, und die Wahrheit wird siegen, wie sie bisher noch immer siegte.

Ich wünschte mir Cicero's Gabe der Darstellung, um die Erhabene Wahrheit des Geistes der Pestalozzischen Methode den Lesern in ihrer völligen Wahrheit einleuchtend zu machen; ich wünschte mir seine Beredsamkeit, um den Zeitgenossen die Wichtigkeit des Gegenstandes mit eindringender Wärme ans Herz zu legen. Das einzig wahre Princip alles Unterrichts ist ausgesprochen und dargestellt. Allein diese Darstellung ist so unbehülflich und schwerfällig, daß der Geist wegen des Buchstabens nicht erkannt wird. Auf diesen Geist aufmerksam zu machen und zu zeigen, ob derselbe die vollständige Ausführung der Unterrichtsmethode belebt oder ob er durch fremdartige Zusätze verfälscht worden, dies wird unser Hauptgeschäft in den folgenden Untersuchungen seyn.

Sechs-

Sechstes Kapitel.

Vom Unterrichte im Reden- und Lesenlernen nach Pestalozzi's Grundsätzen.

Das erste Elementarmittel des Unterrichts ist der Schall. Es lassen sich aus demselben drei specielle Unterrichtsmittel ableiten, nemlich I. Tonlehre, oder die Mittel, die Sprachorgane zu bilden; II. Wortlehre, oder die Mittel, einzelne Gegenstände kennen zu lehren; III. Sprachlehre, oder die Mittel, durch welche wir dahin geführt werden müssen, uns über die uns bekannt gewordenen Gegenstände, und über alles, was wir an ihnen zu erkennen vermögen, bestimmt ausdrücken zu können.

I. Tonlehre.

Sie zerfällt wieder in die Lehre von Sprachtönen und in diejenige von Gesangtönen. (Mit Uebergehung der letzteren redet Pestalozzi im Verfolg bloß von den ersteren.)

In Hinsicht auf die Sprachtöne kann man es nicht dem Zufall überlassen, ob sie dem Kinde frühe oder spät, in Menge oder sparsam vor die

Ohren

Ohren gebracht werden; sondern es ist wichtig, daß sie ihm in ihrem ganzen Umfang, und so frühe als möglich zum Bewußtseyn kommen.

Dieses Bewußtseyn sollte bey ihm schon vollendet seyn, ehe noch die Fähigkeit der Aussprache in ihm gebildet ist; und wiederum sollte die Fertigkeit, sie allgemein und leicht nachsprechen zu können, mit ihm vollendet seyn, ehe die Buchstaben-Formen ihm vor Augen gelegt, und die ersten Uebungen des Lesens mit ihm angefangen werden.

Die Töne, aus denen die Sprache besteht, müssen daher in ihrem ganzen Umfange schon dem Kinde in der Wiege vorgesprochen, dieses täglich und so lange wiederholt werden, bis das Bewustseyn dieser Töne dem Kinde durch die öftere Wiederholung tief eingeprägt und ihm allgemein unvergeßlich gemacht werde, selbst, ehe es noch im Stande ist, einen einzelnen auszusprechen.

Bey diesem Geschäfte muß man mit den einfachsten Tönen anfangen und allmählig zu den zusammengesetzten in einer bestimmten Stuffenfolge fortgehen. Hernach werden dem Kinde vielfache und geordnete Abbildungen von Gegenständen, welche Abbildungen die wesentlichsten Eigenschaften derselben darstellen, vor Augen gebracht, und die Namen jener Eigenschaften dem Kinde vorgesagt und dieses so lange wiederholt werden, bis das Kind das feste unvergeßliche Bewußtseyn derselben erhält, noch ehe es ein Wort oder eine Sylbe aus-

spre-

sprechen kann. Zu dieser ganzen Vorübung des Versprechens der Töne und Namen dient ein besonderes Buch, welches die Reihenfolge derselben und der abgebildeten Gegenstände, welche durch die dabei gesetzten Worte bezeichnet sind, enthält und welches das Buchstabierbuch heißen kann.

Wenn durch diese Vorübung das Kind mit dem ganzen Umfang der Töne bekannt ist, muß es, sobald sich seine Organe zur Aussprache gebildet zeigen, darin geübt werden, täglich zu verschiedenen Malen einige Reihen der Töne des Buchstabierbuchs nachzusprechen, und es muß alsdann von vorne mit den einfachen Tönen wieder anfangen werden. Dieses Buch muß von den Selbstlautern ausgehen und durch allmähliges hinzusetzen von Mitlautern von vorne und von hinten die Sylben auf eine umfassende und das Aussprechen und Lesen sichtbar erleichternde Art bilden. Beim Gebrauch dieses Buchs muß man die Kinder in den Buchstabierübungen einzelner Sylben so lange aufhalten, bis ihre Fertigkeit hierin genugsam gebildet ist, und die Töne müssen überall in der Ordnung auf einander folgen, wie sie sich am mehrsten ähnlich sind, wodurch die Kinder bald dahin kommen, jedes neue Wort, das sich durch Beisetzung einzelner Mitlauter aus andern ihnen schon unvergeßlich gemachten bildet, sogleich ganz auszusprechen, ohne es allemal vorher buchstabieren zu müssen, ferner dahin kommen, auch

diese

diese Zusammensetzung auswendig buchstabieren zu können, welches ihnen nachher das Richtigschreiben sehr erleichtert.

Mit der Kenntniß der Buchstaben muß man anfangen. Diese werden jeder besonders, in einer großen Form gestochen, auf steifes Papier geklebt und den Kindern nach einander vorgelegt, und zwar zuerst die Vokale, die sie vollkommen kennen und auszusprechen im Stande seyn müssen, ehe man weiter geht; dann die Consonannten im jedesmaliger Verbindung mit einem Vokale. Man kann bald den Kindern mit einem dreifachen Alphabet, in welchem eins und dasselbe und zwar in der obersten Reihe der deutschgeschriebene Buchstabe, in der mittleren der deutsche gedruckte, und in der untern der lateinische steht, bekannt machen, so daß sie ohne Zeitverlust nach dem dreifachen Alphabet zugleich lesen lernen.

Das Buchstabieren selbst wird an einer aufgehängten Tafel, die mit ausgehöhlten Leisten, zwischen welche die Buchstaben hineingeschoben werden, versehen ist, getrieben und zwar auf die oben beschriebene Weise. Dabei wird zugleich das Buchstabieren aus dem Kopfe, ohne Ansicht der Tafel, geübt. Diese Uebung im Buchstabieren an der Tafel wird hernach auf mannigfaltige Weise durch Zusetzen oder Wegnehmen einzelner Buchstaben von vorne und von hinten so lange fortgesetzt, bis

bis die Kinder jedes Wort ohne Fehler und auch auswendig buchstabieren können, und nie zu einem neuen Worte fortgeschritten, bis das vorige den Kindern tief und unauslöschlich eingeprägt ist. Dann wird jedes Wort in Sylben getheilt, man läßt diese zählen und jede in oder außer der Ordnung nach ihrer Nummer aussprechen und buchstabieren. Bei dieser ganzen Uebung werden die Kinder angehalten, jeden Ton alle mit einander in demselben Augenblick nach dem Takte auszusprechen, so daß von allen nur ein einziger Laut gehört wird.

Wenn nun diese Buchstabierübungen auf der Tafel gänzlich vollendet sind, so wird dann dem Kinde das Buchstabierbuch selbst als sein erstes Lesebuch in die Hand gegeben, und dasselbe so lange darin gelassen, bis es zur unbedingtesten Fertigkeit im Lesen gebracht ist 50).

II. Wortlehre oder vielmehr Namenlehre.

Diese besteht in Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände, aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse, die als Geschlecht und Gattung wieder ganze Reihen von Gegenständen unter sich enthalten.

50) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt S. 170—181.

ten. Diese Wörterreihen werden dem Kinde in einem Buche als blosse Uebung im Lesenlehren unmittelbar nach Beendigung seines Buchstabierbuchs in die Hand gegeben, und dasselbe darin so lange geübt, bis es vollkommen fertig lesen kann. Bloß in der hierzu erforderlichen Zeit können den Kindern die Namenreihen selbst bis zum vollkommnen Auswendigkönnen geläufig gemacht werden, welcher Gewinn für die Erleichterung des späteren Unterrichts für die Kinder groß ist 51).

III. Die Sprachlehre selbst.

Die hierher gehörigen Uebungen zerfallen eigentlich in drei besondere, nemlich

1) in die Bemühungen, die Gegenstände benennen zu lehren, worüber schon vorher das Nöthige gesagt ist.

2) in die Bemühungen, die Merkmale der Gegenstände kennen und benennen zu lehren, und zwar

   a) derjenigen Merkmale, die durch Zahl und Form bestimmt und ausgedrückt werden. Diese müssen dem Kinde frühe, nicht als eigenthümliche Eigenschaften einzelner Dinge, sondern als allgemeine Merkmale, die allen Gegenständen ohne Ausnahme zukommen, zum deutlichen Bewußtseyn und zur geläufigen Aussprache gebracht werden. Das Kind muß

nemlich

51) Daselbst S. 182 u. 183.

nemlich hier von der Anschauung der Form z. B. des Vierecks, des Rundes, und der Zahl, als Einheit oder bestimmten Vielheit, ausgehen, sich dieselbe rein und einfach zuvor einprägen, und alsdann erst alles, was es in der Natur als rund, viereckigt, einfach, vierfach u. s. w. antrift an das bestimmte Wort: rund, viereckt u. s. w. anschließen lernen. Weil aller Unterricht von diesen Bestimmungen der Zahl und Form an den Gegenständen ausgehen soll, und erst nachher das Kind mit den übrigen Beschaffenheiten der Dinge bekannt zu machen ist, so muß auch die Uebung der Sprache, jene ersten Eigenschaften auszudrücken, von der folgenden Uebung der Sprache, die letzteren Merkmale zu benennen, unterschieden und vorher besonders angestellt werden. Der weitere Fortgang dieser Uebungen wird in der Folge bei der speciellen Behandlung der Zahl und Form, die als Elementarpunkte unserer Erkenntniß hernach einzeln betrachtet werden müssen, gelehrt werden.

b) aller übrigen nicht durch Zahl und Form auszudrückenden Beschaffenheiten der Dinge, die sowohl durch die fünf Sinne als auch durch unsere Einbildungs- und Urtheilskraft erkannt werden. Die letzteren werden den Kindern noch nur als bloßes Gedächtnißwerk, und etwa als leichte Nahrung ihres Imaginationsspiels und ihres Ahnungsvermögens

bekannt gemacht. Die ersteren werden nach einer bestimmten Ordnung auf die Weise gelehrt, daß die Kinder alle Arten und Gattungen der Eigenschaften der Dinge, welche durch die fünf Sinne erkannt werden, kennen lernen. Zu dem Ende werden die Substantiva, die sich durch auffallende Merkmale auszeichnen, ausgehoben, und die Adjektiva die diese Merkmale ausdrücken, daneben gesetzt; dann wird diese Methode umgekehrt, und neben einem solchen Adjektivo eine Reihe von Substantiven, denen das Merkmal welches das erstere bezeichnet, zukömmt, gesetzt. In beiden Fällen aber wird keine Vollständigkeit der Adjektiven oder Substantiven beabsichtigt, sondern den Kindern wird Gelegenheit gegeben, selbst in jedem Falle mehrere durch eigenes Nachdenken aufzufinden.

Wenn diese Uebungen vollendet sind, wird das Kind zu einer umfassenderen Kenntniß und Uebersicht aller Gegenstände der Erkenntniß durch allgemeine Rubriken, Reihenfolgen und Abtheilungen geführt. Es werden zu diesem Zwecke zuerst vier Hauptrubriken gemacht, nemlich Erdbeschreibung, Historie, Naturlehre und Naturgeschichte; und sogleich diese Oberabtheilungen in etwa vierzig Unterabtheilungen abgetheilt und die Namen der Gegenstände dem Kinde nur in diesen Unterabtheilungen vor Augen gebracht.

Alsdann geht man zur Betrachtung des Menschen fort, und bringt alles, was ihn betrifft, unter drei Hauptrubriken, deren erste den Menschen als bloß physisches Wesen, die zweite seinen gesellschaftlichen Zustand, und die dritte die Veredelung seiner selbst als Vernunftwesen zur inneren Selbstständigkeit, betrachtet; darauf wird jede dieser Rubriken wieder in etwa vierzig unterabtheilungen wie oben gebracht.

Die erste Darstellung dieser Reihenfolgen muß in beiden angegebenen Fächern bloß alphabetisch durch Zusammenstellung ähnlicher Anschauungen und Anschauungsbegriffe zur allmähligen Klarmachung derselben benutzt werden.

Wenn dieses vollendet ist, werden die nemlichen Wörterreihen, die dem Kinde in den siebenzig bis achtzig Reihenfolgen bloß alphabetisch bekannt und bis zur Unvergeßlichkeit geläufig gemacht worden, ihm von neuem in allen diesen Abtheilungen, aber in Klassifikationen, worin die Kunst jede dieser Abtheilungen weiter sondert, vor Augen gelegt, und es in den Stand gesetzt, diese Reihenfolgen selbst auszuziehen und nach diesen Gesichtspunkten zu ordnen. Dem zufolge werden die verschiedenen Fächer, worin die Kunst

diese Gegenstände abtheilt, einer jeden Reihe obenangesetzt, und diese Fächer selbst durch Zahlen, Abbreviaturen oder andere willkührliche Zeichen bestimmt. Das Kind muß sich aber schon beim ersten Lesenlernen diese verschiedenen Fächer der Oberabtheilungen bis zur Unvergeßlichkeit eigen machen, und dann findet es in der Reihenfolge der Wörter bei einem jeden derselben das Zeichen des Faches, worin die Kunstansicht dasselbe hineinreihet: folglich ist es beim ersten Erblicken des Zeichens im Stande zu bestimmen, in welche Reihe der Kunstansicht dieser Gegenstand gehöre und so die alphabetische Nomenklatur in allen Fächern durch sich selbst in eine wissenschaftliche zu verwandeln.

3) in die Bemühungen, das Kind dahin zu bringen, die Verbindung der Gegenstände unter einander und in ihrem Wechselzustande nach Zahl, Zeit und Verhältniß durch die Sprache richtig bestimmen zu können; oder vielmehr das Wesen, die Beschaffenheiten und die Kräfte aller Gegenstände, die durch die Namenlehre zum Bewußtseyn gebracht und durch die Zusammenstellung ihrer Namen und ihrer Beschaffenheiten auf einen gewissen Grad klar gemacht sind, noch mehr zu verdeutlichen. —

Nach diesem Gesichtspunkte entwikkeln sich

dann

dann die Fundamente, von denen eine wirkliche Grammatik ausgehen soll, und eben so die weiteren Fortschritte, nach welchen wir durch dieses Mittel zum letzten Ziele des Unterrichts, zur Verdeutlichung der Begriffe, hingeführt werden.

Auch hierin müssen die Kinder für die erste Stuffe durch den bloß einfachen aber psychologisch geleiteten Unterricht im Reden vorbereitet und dem Kinde zuerst ohne ein Wort von einer Form oder Regel fallen zu lassen, bloße Rede-übungs-Sätze vorgesagt werden, die dasselbe in diesen Zeitpunkte fast eben so wesentlich für die Uebung der Sprachorgane, als um der Sätze selbst willen, nachsprechen muß. Man muß nemlich diese zwei Zwecke: Uebung der Aussprache und das Erlernen der Wörter als Sprache, bestimmt von einander sondern, und das erste an sich, auch unabhängig vom zweiten durch genugsame Uebung betreiben. In Vereinigung dieser beiden Gesichtspunkte werden dem Kinde einfache Sätze vorgesagt, die dasselbe so oft aussprechen muß, bis ihm das Nachsprechen derselben leicht ist; alsdenn wird das Kind durch bloße Zergliederungsfragen aufgefordert, dieselbe aus dem Gedächtnisse zu wiederholen. Hierin wird auf die Weise fortgefahren, daß das Dekliniren und Conjugiren dem Kinde in seinem ganzen Umfange durch be-

 sondere

sondere Benutzung der Zeitwörter in bloß einfachen Sätzen geläufig gemacht wird.

Dann folgt die zweite Uebung in zusammengesetzten Zeitwörtern, nach welcher fernerhin diese Uebungen durch Zusammensetzungen sich allmählig ausdehnender, und so progressiv sich immer vielseitiger entwikkelnder und bestimmender Sätze erweitert werden, so daß eins und dasselbe Zeitwort in demselben Satze, der durch jedesmal hinzugesetzte neue Zwischen-Wörter und Sätze sich erweitert, beibehalten wird. Alle diese Sätze werden einzeln alsdann durch die ganze Reihe der Conjugation, mit allen Personen, Zeiten u. s. w. durchgeführt. Zu diesen Uebungen müssen solche Sätze ausgewählt werden, die für die Kinder besonders lehrreich, interessant und ihrer Speciallage vorzüglich anpassend sind. Mit denselben werden zugleich Beispiele von Beschreibungen sinnlicher Gegenstände vereinigt, um bei den Kindern die Kraft, die durch diese Uebungen in ihnen entwikkelt ist, anzuwenden und noch mehr zu stärken, z. E. die Beschreibung einer Glocke, von Gehen, Stehen, Liegen u. s. w. 52). Diese von den Kindern auswendig gelernten Beschreibungen führen sie sehr weit auf dem Wege nach dem Ziele alles Unterrichts, nemlich der allmähligen Ver-

52) Daselbst S. 184 --- 214.

Verdeutlichung der Begriffe. Dadurch, daß man die Kinder Gegenstände, die ihnen so klar sind, daß die Erfahrung zu ihrer weitern Klarmachung nichts mehr beitragen kann, auf die angezeigte Weise beschreiben macht, werden sie theils von den Anmaaßungen, irgend etwas beschreiben zu wollen, daß sie nicht kennen, abgelenkt; theils aber müssen sie dadurch auch eine Kraft, dasjenige zu beschreiben, was sie wirklich kennen, erhalten, die sie in den Stand setzt, dieses im ganzen Kreise ihrer Anschauungskenntnisse mit Einheit, Bestimmtheit, Kürze und Umfassung zu thun 53). Diese Beschreibungen führen also zu den **Definitionen**, welche nichts anders als der einfachste und reinste Ausdruck **deutlicher Begriffe**, des Ziels alles Unterrichts, sind. Definitionen enthalten aber für das Kind nur in soweit würkliche Wahrheit, als dasselbe sich der Anschauung des ihm definirten Gegenstandes mit bestimmter und umfassender Klarheit bewußt ist. Daher kann das Kind zu den Definitionen nur durch vorhergehende Uebungen im Beschreiben gelangen, durch welche dasselbe sein bloß klares Bewußtseyn seiner einfachen Anschauungen auszudrücken lernen soll 54). Was mir ganz klar ist, das kann ich um deßwillen noch nicht **definiren**, wohl aber **beschreiben**, d. h.

53) Daselbst S. 86 u. 87. 54) Daselbst S. 309 u. 310.

ich kann von ihm bestimmt sagen, wie es beschaffen ist, aber nicht, was es ist: ich kenne bloß den Gegenstand, das Individuum; seine Gattung und seine Art kann ich ihm aber noch nicht anweißen. Den Definitionen geht daher wesentlich die Kraft der Beschreibungen voraus, so wie die Kraft der Beschreibungen schon die Kraft der Anschauung voraussetzt. Der Zweck, den Menschen mit psychologischer Kunst und nach den Gesetzen des physischen Mechanismus zu deutlichen Begriffen und ihrem letzten Mittel, zu Definitionen zu führen, erfordert also eine diesem letzten Mittel wesentlich vorausgehende Kettenfolge aller Darstellungen der physischen Welt, die von der Anschauung einzelner Gegenstände zu ihrer Benennung, von ihrer Benennung zur Bestimmung ihrer Eigenschaften, das ist, zur Kraft ihrer Beschreibung und von der Kraft, sie zu beschreiben, zur Kraft sie zu verdeutlichen oder zu definiren allmählig fortschreitet 55).

Auf diese beschriebene Weise muß der Unterricht in der Sprache drei Hauptperioden enthalten. Denn die Sprache fängt durch die Schallkraft an sich zu entwikkeln, wird dann durch den allmählig ausgebildeten Schall zum bestimmten Wort und durch das bestimmte Wort allmählig zur

55) Daselbst S. 311 — 313.

zur Sprache. Die Natur brauchte Jahrtausende, unser Geschlecht zur vollendeten Sprachkunst zu erheben, und wir lernen jetzt dieses Kunststück, zu dem die Natur Jahrtausende brauchte, in wenigen Monaten; aber dennoch müssen wir, wir dürfen nicht anders, eben den Weg gehen, den die Natur mit dem Menschengeschlechte ging. Und sie ging unstreitig auch hier von der Anschauung aus. Schon der einfachste Schall, durch den der Mensch den Eindruck, den ein Gegenstand auf ihn machte, auszudrücken strebte, war Ausdruck der Anschauung. Die Sprache unsers Geschlechts war lange nichts anders als eine mit Mymik vereinigte Schallkraft, die die Töne der belebten und leblosen Natur nachahmte. Von Mymik und Schallkraft ging sie zu Hieroglyphen und einzelnen Worten über und gab lange einzelnen Gegenständen einzelne Namen. Von diesem Punkte ging sie allmählig weiter; sie bemerkte zuerst die auffallendsten Unterscheidungsmerkmale der Gegenstände, die sie benannte; dann kam sie zu den Eigenschafsbenennungen und mit diesen zu den Benennungen der Verschiedenheiten des Thuns und der Kräfte der Gegenstände. Viel später entwikkelte sich die Kunst, das einzelne Wort selber vielbedeutend zu machen, die Einheit, die Mehrheit, die Größe seines Inhalts, das Viel und das Wenige seiner Form und seiner Zahl und endlich sogar alle Abänderungen und Beschaffenheiten

eines

eines Gegenstandes, welche die Verschiedenheit von Raum und Zeit in ihm hervorbringen, durch die Abänderung der Form und Zusammensetzung des nämlichen Worts mit sicherer Bestimmtheit auszudrücken. In allen diesen Epochen war die Sprache unserm Geschlechte ein Kunstmittel, die Progressen des würklichen Klarwerdens seiner vielseitigen Intuitionen durch die Schallkraft sich nicht nur zu vergegenwärtigen, sondern auch sich den Eindruck davon unvergeßlich zu machen.

Der Sprachunterricht ist also seiner Natur nach nichts anders, als eine Sammlung psychologischer Vortheile, um die Empfindungen und Gedanken zu äussern und sie, die sonst vorübergehend und unmittheilbar wären, dadurch, daß wir sie an ein Wort knüpfen, mit allen ihren Modifikationen bleibend und mittheilbar zu machen. Dieses kann aber vermöge der ewigen Gleichheit der Menschennatur, nur durch die Uebereinstimmung der Sprachlehre mit dem ursprünglichen Gang, durch welche die Natur selber unsere Sprachkraft zu der Kunstkraft erhoben, in welcher wir sie jetzt besitzen, geschehen; das heißt, aller Sprachunterricht muß von der Anschauung ausgehen, er muß die Mymik durch die Anschauungskunst und die Zahlenlehre überflüssig machen, er muß die Nachahmung von den Tönen der leblosen und belebten Natur durch Reihenfolgen von Kunsttönen ersetzen

ersetzen; dann muß er von der Tonlehre, oder vielmehr von der allgemeinen Uebung des Organs in allen möglichen menschlichen Tönen, allmählig zur Wortlehre, zur Nomenklatur, und von dieser zur Sprachlehre, zur grammatikalischen Abänderung und Zusammensetzung der Wörter übergehen, aber auch in dieser Classenstuffe muß er den langsamen progressiven Schritt halten, den ihm die Natur in der Entwikkelung der Völker zur Sprachkunst vorgezeichnet hat.

Dieser Gang der Natur durch die drei Epochen, in welche Natur und Erfahrung die Entwikkelung der Sprachkraft eingetheilt haben, muß in Bezug auf die Tonlehre, die Wortlehre und die Sprachlehre festgehalten, und es müssen die Formen der Unterrichtsmittel in diesen Fächern mit den eben angegebenen Epochen in Uebereinstimmung gebracht werden. Dieser Forderung ist durch die obige Theorie eine Genüge geleistet. Denn erstens der Tonlehre ist durch Festhaltung und Auszeichnung der Vokale, als der eigentlichen Wurzel aller Töne, und durch allmähliges Hinzusetzen einzelner Consonanten vor und hinter die Vokale, die höchste Umfassung gegeben, deren sie fähig ist, und dadurch ist es möglich gemacht, dem Wiegenkinde diese umfassenden Sprachtöne und ihre Reihenfolgen zum festen Bewußtseyn zu bringen; es ist sogar dadurch möglich gemacht, den Unmündigen bei diesem Unterricht

eine

eine innere Anschauung der äussern, durch welche letztere die willkührlichen Zeichen der Töne dem Kinde vor die Augen gebracht werden, vorhergehen zu lassen, indem dem Eindruck auf das Ohr der Vorsprung vor dem Eindruck auf das Auge, der in Rücksicht auf die Tonlehre in der Natur liegt, gesichert und dann weiter die Erleichterung dieses Unterrichtsfaches dadurch befördert ist, daß die Reihenfolgen der Töne in dem Buchstabierbuche so geordnet sind, daß jeder folgende Ton mit dem vorhergehenden durch die höchste Aehnlichkeit verwandt und beinahe immer nur durch die Hinzusetzung eines einzigen Buchstabens von demselben verschieden ist. So steigt man durch die vollendete Fertigkeit des Syllabierens zur Wortlehre, zur Nomenklatur, und giebt dem Kinde das Wort im ersten Lesebuch, im Diktionario, wieder in Reihenfolgen, die durch die größtmöglichste Annäherung der Aehnlichkeit ihrer Form den Fortschritt des Lesenlernens zum leichtesten Spiel macht, indem man dieses Wort durch eine fortdauernde Hinzusetzung weniger neuer Buchstaben zu tief eingeprägten und geläufig ausgesprochenen vorhergehenden Buchstaben ankettet. Nebenbei legt das Buch der Mütter dem Redenlernen des Kindes und der Verdeutlichung der Wörter, die es auszusprechen hat, die vielseitigste Anschauung zum Grunde. In diesem Buche ist der unermeßliche Kreis der Anschauungen, den die Natur dem Kinde im frühesten Alter zum Be-

Bewußtseyn bringt, psychologisch gereihet und concentrirt, und das hohe Gesetz der Natur, vermöge dessen sie dem Kinde das Nähere immer stärker als das Fernere einprägt, mit dem für den Unterricht so wichtigen Grundsatz vereiniget: das Wesen der Dinge auf die Kinder einen weit stärkern Eindruck machen zu lassen, als die wandelbaren Beschaffenheiten desselben. Der unermeßliche Umfang der Sprache und der Anschauungserkenntnisse wird in diesem Buche durch die Concentrirung und psychologische Reihung der Gegenstände dem Kinde leicht übersehbar gemacht; nur die einzelnen Gegenstände der Natur sind zahllos, die wesentlichen Verschiedenheiten derselben sind es nicht, und darum können auch die Gegenstände, wenn sie nach diesen Verschiedenheiten geordnet sind, dem Kinde leicht übersehbar gemacht werden.

Eben diesen Grundsätzen ist auch die eigentliche Sprachlehre unterworfen, und die Grammatik ist nichts anders als eine Reihenfolge von Mitteln, das Kind durch eine jede Art von Abänderung und Wortfügungen von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen. Selbst die Schreibkunst (von der weiter unten mehr), insofern auch sie als Sprachlehre angesehen werden kann, wird zu diesem Zweck benutzt, so daß überhaupt alle Mittel, welche Natur und Erfahrung zur Verdeutlichung der Begriffe an die Hand gegeben

geben haben, zu diesem Zwecke gebraucht werden 56).

So wird die Sprache zur Sprachkunst erhoben. Und wenn auf der einen Seite die Kenntniß der Form und Zahl der Kenntniß der Sprache vorhergehen soll und diese letztere zum Theil aus den zwei ersten entspringen muß, so ist hingegen der Fortschritt der Sprachkunst schneller als diejenigen der Anschauungskunst und der Rechenkunst. Eigentlich geht der Eindruck der Anschauung in Form und Zahl der Sprachkraft vorher, die Anschauungskunst und die Rechenkunst hingegen gehen der Sprachkunst nach 57).

Die vorgetragene Theorie eines bestimmten Theils des Unterrichts giebt zu vielen Bemerkungen Veranlassung. Wir sehen, mit welcher Consequenz Pestalozzi seine Folgerungen aus seinen Voraussetzungen ableitet, so daß wir jene wohl stehen lassen müssen, wenn wir diesen nichts anhaben können.

Um nun die vorstehende Theorie vollständig und richtig zu beurtheilen, ist es vor allen Dingen nothwendig, was die bisherigen Beurtheiler Pesta-

56) Daselbst S. 294 — 301. 57) Daselbst S. 294.

Pestalozzi's insgesammt nicht für nothwendig, zum Theil auch wohl für ihren Zweck nicht räthlich, gefunden haben, die beiden Gesichtspunkte, aus welchen sie angesehen werden muß, und welche Pestalozzi selbst ausdrücklich unterschieden wissen will, zu unterscheiden, nemlich erstens als Anleitung zum Reden lernen, und zweitens als Unterricht im Lesenlernen. Wir untersuchen hier zuerst das letztere, nemlich Pestalozzis Unterricht im Lesenlernen. Die erste Frage, welche wir hier beantworten wollen, ist die: ist Pestalozzis Anweisung zum Lesenlernen neu? und wenn sich finden sollte, daß dieselbe sich von der bisherigen unterscheidet, so entsteht zugleich die Frage, ob die erstere vor der letzteren Vorzüge habe? Dann wird zweitens noch zu untersuchen seyn, ob und in wiefern diese Pestalozzische Anweisung zum Lesenlernen auf richtigen Grundsätzen beruhe.

Was die erste Frage betrift, ob nemlich Pestalozzis Unterricht im Lesenlernen neu sey und von dem bisherigen sich unterscheide; so fällt sogleich in die Augen, daß Pestalozzis Grundsatz: man müsse beim Unterricht im Lesen von den einfachen Tönen und Lauten ausgehen, zu diesen allmählig einen Consananten hinzusetzen, so nach vollendeter Bekanntschaft mit den Buchstaben und einfachen Lauten zum Buchstabieren, und alsdann erst zum Lesen einzelner einfachen und zusammengesetzten

Wörter fortgehen u. s. w. und die Art und Weise, wie er im einzelnen zu diesem Zwecke verfährt, — keinesweges neu und bisher unbekannt gewesen, sondern vielmehr der Unterricht im Lesen nach den bisherigen Grundsätzen noch viel leichter und geschickter betrieben worden ist, als Pestalozzi ihn betrieben wissen will. Und wenn Pestalozzi diese seine Lehrform selbst für wirklich neu und von aller bisherigen sich unterscheidend hält 58); so ist dies wiederum ein Belege zu dem schon oben Behaupteten, daß er den genwärtigen Zustand der Pädagogik nicht in dem Grade kennt, wie er es glaubt, und mithin passen alle bisherigen Aussagen über die Nichtneuheit und Nichtunbekanntheit der Pestalozzischen Methode überhaupt wenigstens auf diesen Theil derselben. Die Unterrichtsmethode im Lesenlernen ist vielmehr auf eine Einfachheit, Künstlichkeit, Feinheit und Raffinerie gebracht, die in diesem Punkte zu wünschen nichts übrig lassen, sobald man die bisher angenommene Ansicht des Lesenlernens überhaupt für richtig hält. Es ist gewiß, daß selbst die Olivier'sche Methode im Leselehren bei weitem nach den oben angegebenen Regeln vorzüglicher ist als die Pestalozzische. Zwar ist es auch wiederum eben sowohl in Rücksicht auf die Oliviersche Methode wahr, daß auch diese ganz und gar nicht neu ist, und es verräth wahrlich eine große Unbekanntschaft mit dem heutigen prak-

58) Daselbst S. 174.

praktischen Erziehungswesen, wenn sowol Olivier selbst es glaubt, als auch andere es glauben machen kann, daß seine Methode in der That eine ganz neue Entdekkung sei, von der kein Mensch bisher etwas gewußt habe. Noch mehr verräth es die Eitelkeit und Geistesschwäche ihres Urhebers, wenn er von dieser vermeintlich neuen Erfindung so begeistert wird, daß er glaubt, es hange das Heil der Welt und die ewige Seligkeit von seiner Buchstabenkünstelei ab, wenn er ferner sich einbildet, als gereiche es zum Beweise der höchsten Wahrheit und Richtigkeit seiner Sylbenzusammensetzerei, wenn er dem Publiko testimonia theils seiner subjektiven Geschicklichkeit im Unterrichten, theils der Wahrheit und Gründlichkeit der Methode selbst producirt und von Leuten, die, so geschickt sie auch in den Fächern ihres Berufs und ihrer Wissenschaft seyn mögen, dennoch um deswillen zugleich nicht gelernt haben, die Methode des Elementarunterrichts zu beurtheilen. Man sehe die seinen Schriften beigefügten ruhmredigen Zeugnisse von Professoren aller Art, von Bürgern, Kaufleuten, Doctoren, Magistern u. s. w. Glaubt er dadurch die Leser weiß machen zu wollen, daß seine Methode die einzig richtige sei? Meint er durch den Anblick so vieler berühmter Namen, die ihm testimonia privata ertheilt haben, die Leser verstummen, und sie glauben zu machen, daß ihr eigenes Urtheil überflüssig sei, und das pädagogische Publikum nichts anders vernünftiger Weise

P 2 thun

thun könne, als den Inhalt jener Zeugnisse von incompetenten Beurtheilern in ein abzufassendes testimonium publicum zu setzen? Der Verfasser dieser Schrift kennt eine ganze Provinz Deutschlands, er kennt mehrere entfernte Oerter in andern Provinzen Deutschlands und in Dännemark, in deren Schulen der Regel nach der erste Leseunterricht eben so leicht, ja noch leichter und mit mehreren und geschickteren Kunstgriffen, als Olivier diesen Unterricht betrieben haben will, schon lange ertheilt wird. Schon um deswillen verdient seine Methode durchaus nicht neu genannt zu werden, und ist noch aus einem anderen Grunde der weiter unten angegeben werden wird, lange des Aufhebens nicht werth, den man von ihr macht. So weit also, als die Pestalozzische Unterrichtsmethode im Lesenlernen bisher betrachtet ist, verdient diese noch weniger als die Oliviersche den Ruhm der Neuheit, geschweige den der Vorzüglichkeit vor den bis jetzt geltenden.

Aber in Rücksicht anderer Punkte ist wirklich eine bedeutende Verschiedenheit zwischen Pestalozzis Methode und den bisher üblichen sowohl als der Olivierschen. Zuvörderst nemlich schließt Pestalozzi das Lesenlernen genau an das Redenlernen an, so daß beides mit einander gleichen Schritt halten solle. Nun geschah dasselbe auch wohl bisweilen bisher, aber die andern Methoden gehen durchaus nicht von diesem Pestalozzischen Ge-

sichtspunkte aus, um das Lesen- und Redenlernen wechselsweise durch einander zu erleichtern, sondern gewöhnlich haben die Kinder schon beträchtliche Fertigkeiten im Sprechen, ehe sie Lesen lerner. Das letztere liegt auch schon in dem bisherigen Grundsatze, daß man den Kindern das, was sie zur Uebung lesen, durch Unterredungen mit ihnen über die Lesestücke deutlich und verständlich zu machen suchen, sonach mit den Leseübungen zugleich Denkübungen verbinden müsse. Und hieraus geht ein fernerer Unterschied der Pestalozzischen Methode hervor, welche die Uebung im Lesen ohne alle Verbindung mit Denkübungen, sondern nur in Verbindung mit Redeübungen angestellt wissen will. Diese Rede- und Leseübungen beziehen sich, was ihren Inhalt betrifft, auf vorher dem Kinde bekannt gemachten und bis zur Unvergeßlichkeit eingeprägten sinnlichen Anschauungen, und es wird nach Pestalozzi der Inhalt alles Gelesenen auf Worte und Sätze, die sinnliche Gegenstände bezeichnen, beschränkt. Auf diese Weise wird nach Pestalozzi bloß das Gedächtniß und die Einbildungskraft des Kindes beim Lesen beschäftiget, nicht aber der Verstand und das Urtheil. Erst später kommen diese bei Pestalozzi in Betracht, nemlich bei dem Unterricht in der eigentlichen Sprachlehre, aber wenn dieser anfängt, ist das Lesen schon so weit vorgerückt, daß die Kinder alle Wörter sogleich richtig lesen und aussprechen können. Um nun auf Pe-

 stalozzis

stalozzis angegebene Idee von diesen endlich eintretenden Uebungen im Denken zuerst einen Blick zu werfen; so ist es wiederum gewiß, daß die bisherige Pädagogik die ersten Denkübungen bei weitem treflicher und mannichfaltiger anstellen lehrt, als Pestalozzi, und in dieser Rücksicht ist seine Methode wiederum weder neu noch besser, sondern vielmehr mangelhafter als die bisherige. Aber auch hier ist eine Haupteigenheit der ganzen Pestalozzischen Methode nicht zu übersehen, nemlich die, daß sie das Kind durchaus erst mit der Kenntniß aller wesentlichen Dinge in der Welt nach ihren allgemeinen Eigenschaften bekannt machen will, ehe sie dasselbe zum eigenen Urtheilen anführt. Und diese Stuffenfolge des Inhalts der Lesestücke, wie dieselbe oben ausführlich beschrieben worden, ist eine abermalige Abweichung der Pestalozzischen Methode von der bisherigen, welche nemlich, wenn sie auch zum Theil der Pestalozzischen Idee in einzelnen Theilen sich nähert, doch in der Ausführung ganz von derselben unterschieden ist. Pestalozzi will dem Kinde zugleich beim Lesen eine umfassende anschauliche Kenntniß aller Namen von den wesentlichsten Gegenständen der Welt, nach ihren allgemeinen Eigenschaften betrachtet, in vielen Reihenfolgen beibringen und dadurch bloß das Gedächtniß üben. Dies nennt Pestalozzi den ersten Unterricht in den Fundamenten aller Kenntnisse und Wissenschaften. Dieser Theil der Pestalozzischen Methode ist bisher am

mehr-

mehrsten angefochten worden. Eine verstandlose Bekanntmachung so vieler Namenreihen nennt jenes Pestalozzische Verfahren der Recensent in der Bibl. d. päd. Litt. 59). — Die Wirkung des Pestalozzischen Unterrichts, sagt Sojaux 60), sey mehr Mechanismus des Gedächtnisses, als reines Produkt des Verstandes zu nennen, und die Kinder lernten eigentlich alle Resultate, welche sich aus den Tabellen ziehen ließen, durch unabläßige Uebung bloß auswendig. — Das Gedächtniß ist das ganze Triebwerk, berichtet ein Ungenannter von der Pestallozzischen Schulanstalt — auf das Gedächtniß der Kinder baut er alles, ihr Wissen ist ein wahrer Kukkasten 61). — Warum Pestalozzi, frägt ein anderer, so viel auswendig lernen läßt? warum er die Kinder immer nur lernen lasse, nie sich mit ihnen unterhalte, nie plaudere, nie scherze, nie erzähle 62)? — Aber warum verwundert man sich bloß über diese Methode Pestalozzis, ohne ihr tiefer auf den Grund zu sehen? Folgende Bemerkungen mögen dazu dienen, diesen Grund zu finden.

Wenn man in älteren Zeiten dem Verstande, nach Ith's Ausdruck 63) durch das Gedächtniß bei-

59) s. die oben angeführte Recens. S. 67. 60) in seiner oben angeführten Schrift S. 76 u. 77. 61) s. Genius des 19ten Jahrhunderts 2 Stück S. 132. ff. 62) Ueber Pestalozzi von Herbart in der Irene, 1802. Januar. S. 15—52. 63) s. seine oben angeführte Schrift S. 1.

beizukommen suchte, und allen Unterricht durch bloses Auswendiglernen betrieb; so hat man in der neueren Pädagogik die Sache umgekehrt und will dem Gedächtniß durch den Verstand beikommen. Aber man übersieht es, daß das Gedächtniß eine wesentliche für sich bestehende Fertigkeit des Geistes ist, die viele, viele Uebung erfordert. Nun ist es ewig wahr, daß das Auswendiglernen unverstandener Sachen durchaus schädlich ist und nothwendig alle eigene Kraft des Geistes tödtet. Aber es giebt Kenntnisse, die bloß das Werk des Gedächtnisses sind, und in diesen muß auch das Gedächtniß geübt werden. Katechismen und Lehrbücher der Moral und Religion sollen durchaus nicht auswendig gelernt werden, aber historische Thatsachen und Namen, Gegenstände der Geographie müssen durchaus auswendig gelernt werden. Aber dies muß nicht eher geschehen, bis die Kinder damit bekannt gemacht worden sind. Dies geschieht durch vorherigen Unterricht in der Geographie, Geschichte, Naturlehre, deren Hauptzweck die Uebung und Cultur der Einbildungskraft seyn muß. Die Einbildungskraft ist auch die eigentliche Stütze alles Gedächtnisses, und wo die Uebung und Entwikkelung der ersteren versäumt wird, wird das letztere immer schwach bleiben. Nun will Pestalozzi, daß den Kindern alle sinnlichen Gegenstände erst durch Anschauung bekannt gemacht werden sollen, ehe sie die Namen derselben auswendig lernen, und in dieser Hinsicht ist seine Methode auf einem weit richtige-

tigeren Wege als die neuere Pädagogik. Allein wenn er gleichfalls will, daß Begriffe des Verstandes vorher ins Gedächtniß niedergelegt werden sollen, ehe sie den Kindern verständlich gemacht worden; so hat er ganz sicher Unrecht, aber auch nicht weiter als in dieser Rücksicht. Daß er, nachdem den Kindern die Anschauung von sinnlichen Gegenständen beigebracht worden ist, sie die Namen derselben sich bis zum Auswendigkönnen einprägen läßt, dieß ist völlig richtig. Und wenn er die Kinder mit diesen Namen durch Lesenlernen bekannt macht, so ist es gleichfalls konsequent, daß er sie durch wiederholtes Lesen sich diese Namen einprägen läßt bis zur Unvergeßlichkeit. Dies ist durchaus keine verstandlose Beschäftigung, weil der Bekanntschaft mit den Namen schon die Bekanntschaft mit den Gegenständen selbst durch Anschauung, was nie zu übersehen ist, vorhergeht, und das feste Einprägen der Namen nothwendig ist, um diese Anschauungen zu fixiren und an ihren Zeichen festzuhalten und zu reproducieren. Aber das ist eine andere Frage, ob diese Bekanntmachung der Kinder mit den Anschauungen der wesentlichsten Gegenstände zugleich mit und durch die Uebung im Lesen geschehen solle? diese wird nachher beantwortet werden.

Pestalozzi weicht hier von seinem Grundsatze, daß aller Unterricht von der Anschauung ausgehen müsse, durchaus nicht ab, so lange er den Kindern keine Begriffe durch Worte und Namen ohne

die Anschauung beibringt. Und selbst jene seine zahlreichen Reihenfolgen und Rubriken sind ein treflichtes Unterrichtsmittel. Um dies einmal aus einem Kantischen Begriffe zu beweisen, so erinnere man sich, daß Kant es bei allem Denken für schlechthin nothwendig hält, daß man sich in seinem Denken gehörig orientire. (Man sehe seine trefliche Abhandlung: was heißt: Sich im Denken orientiren? in seinen Vermischten Schriften. Halle 1799. 3ter Band S. 61—89). Nun behauptet Pestalozzi; daß auch die Kinder sich in der Welt zuerst und vor allen Dingen gehörig orientiren lernen müßten. Dies könne nur dadurch geschehen, daß man sie vor Verwirrung und Verworrenheit in der Ansicht der Welt zu verwahren suche. Zu dem Ende müsse man sie zuerst mit dem, was an allen Gegenständen der Welt allgemein angetroffen werde, bekannt machen. Dieses seye die Form der Gegenstände und die Bestimmung ihrer Zahl. Damit sie nun die Kenntniß dieser wesentlichen Eigenschaften der Dinge, durch die Anschauung erworben, nicht wieder verlören, müßten ihnen zugleich die Namen derselben durch die Sprache beigebracht werden. Nachdem dieses geschehen, müßten sie zur Kenntniß aller übrigen durch die fünf Sinne erkennbarer Beschaffenheiten der Gegenstände geführt werden. Diese Beschaffenheiten sind aber ungemein zahlreich, und damit die Kinder sich in ihnen wiederum gehörig orientiren lernen, fasse man immer zuerst wiederum die allgemeinsten dieser Merkmale auf und lasse die einzelnen ihnen unterordnen;

ordnen; desgleichen mache man den Kindern die Gattungen zuerst bekannt, und lasse die Namen der Arten ihnen unterordnen; und auf diese Weise theile man die Gegenstände der Welt in Rubriken, Haupt- und Unterabtheilungen, Reihenfolgen u. s. w., alles zu dem Ende, damit die Kinder vor Verworrenheit ihrer Kenntniß verwahrt werden und sich in jedem Falle leicht orientiren können. Immer wird aber vorausgesetzt, daß den Kindern keine Worte und Namen bekannt gemacht werden, ehe sie nicht das Bewußtseyn der Gegenstände selbst durch Anschauung sich erworben haben. — Aus diesen Gründen ist die Pestalozzische Tabellar-Methode ganz richtig und dient ebenfalls sowol für Kinder als für Erwachsene in den eigentlichen Verstandes- und Vernunftkenntnissen: denn wessen Kenntnisse und Begriffe nicht in militärischen Reihen und Gliedernstehen, der besitzt sie eigentlich gar nicht.

Um wieder zu dem Unterricht im eigentlichen Lesen zurückzukehren, so ist in Rücksicht auf die angegebenen Verschiedenheiten, welche würklich zwischen der Pestalozzischen Methode und jeder andern bisher bekannten statt finden, leicht einzusehen, daß hier die Pestalozzische Methode überall den Preis der Vorzüglichkeit davon trägt. Nemlich nach aller bisherigen, auch der Pestalozzischen Theorie, will man den Leseunterricht so früh als möglich angefangen wissen. Nun ist es unläugbar, daß das Kind nicht früher lesen könne, bis es reden und sprechen kann.

Pestalozzi fängt nun sogleich bei der Entwikkelung des Vermögens zu reden das Lesenlernen an, läßt die Uebung im Lesen gleichen Schritt mit der Uebung im Reden halten, und daraus folgt denn offenbar, daß die Kinder nach seiner Methode die Fertigkeit im Lesen so frühe als möglich erhalten. — Wenn er ferner das Lesen als eine für sich bestehende und von aller Uebung des Verstandes und des Urtheils nothwendig zu trennende Beschäftigung angesehen haben will, so ist er hierin auch weit konsequenter als die entgegengesetzte Theorie. Denn offenbar muß jede Kraft erst für sich allein geübt und auf einen gewissen Grad entwikkelt werden, ehe man sie in Verbindung mit andern setzt. Man weiß es, wie sehr bei dem bisherigen Verfahren, da man sich jedesmal über den Inhalt des Gelesenen mit den Kindern während der Leseübung unterhielt, diese im Lesen selbst zurückblieben und in demselben lange nicht die Fortschritte machten, die man sie im Denken und Urtheilen machen sah. Man muß nur wieder nicht vergessen, daß Pestalozzi nichts lesen lassen will, was die Kinder nicht schon kennen, daß er überhaupt bei der Uebung im Lesen, und bis die Kinder es in demselben zur Fertigkeit gebracht haben, durchaus nur solche Wörter und Sätze lesen läßt, die sich auf sinnliche Gegenstände beziehen und daß die Anschauung dieser Gegenstände und der Merkmale, welche durch die Wörter der Lesestücke ausgedrückt werden, dem Lesen

selbst

selbst immer vorhergeht. In dieser Rücksicht ist es Pestalozzi gelungen, geschickte und passende Materialien zum Lesen auszuwählen, so daß noch kein bisheriges Lesebuch dieser Forderung in dem Maaße wie das seinige Genüge gethan hat.

Es ist in der Art und Weise, die Leseübungen mit mehreren Kindern zugleich anzustellen noch eine Eigenthümlichkeit der Pestalozzischen Methode bemerkt worden, nemlich die, daß nach ihm die Kinder jeden Ton alle mit einander zugleich aussprechen müssen, so daß derselbe von allen nur als Ein einfacher Laut gehört wird. Zu diesem Zwecke bedient er sich des Taktes. Dies ist zwar nicht, wie Schwarz 64) meint, ein wesentliches Stück der Methode, sondern soll durchaus nur in gewissen Fällen ein Erleichterungsmittel seyn, und es ist eine sehr Fade Empfehlung desselben, wenn Schwarz bei dieser Gelegenheit an den Takt des Dreschens erinnert. Allein es ist unläugbar, daß dieses Hülfsmittel des Taktes in Schulen sehr brauchbar seyn muß, weil dadurch nothwendig alle Kinder mehr in Aufmerksamkeit und dadurch in äusserer Stille und Ruhe erhalten werden, was bei einem großen Haufen, nach aller Erfahrung, so schwer hält, wenn nur ein Kind jedesmal ausspricht

64) in seiner Schrift: Pestalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksschulen von F. H. C. Schwarz, Pfarrer zu Münster, Bremen 1803. S. 24.

spricht. Es kommt noch dies hinzu, daß durch dieses Mittel die Kinder sehr gewöhnt werden, jeden Ton ganz rein auszusprechen, und, wenn dies nicht geschieht, der nicht reine Ton viel leichter als sonst in die Ohren fällt. Nur muß man hiebei etwa nicht glauben, als wolle Pestalozzi durchaus immer zusammen aussprechen lassen, und nicht ebenfalls jedes Kind für sich allein in der Aussprache jedes Tons üben. — Doch das sind in Verhältniß zu dem Ganzen sehr unerhebliche Kleinigkeiten, und es fehlt der bisherigen Methodik auch gar nicht an vielen anderen solcher Kunst- und Erleichterungsmittel.

Dies mag hier zur Beurtheilung des Wesens und der eigenthümlichkeiten der Pestalozzischen Methode im Leseunterricht genug seyn. Es ist jetzt noch die zweite oben aufgestellte Frage zu beantworten: ob und inwiefern Pestalozzi in diesem Theile seiner Methode seinen allgemeinen Grundsätzen überhaupt getreu geblieben ist, d. h., da sein oberster Grundsatz des Unterrichts an sich ganz richtig ist, ob die eben erläuterte Methode des Unterrichts im Lesen auf richtigen Grundsätzen beruhe? Die hier anzustellende Untersuchung wird uns zu lehrreichen Resultaten führen.

Der Unterricht des Kindes geht lediglich auf Entwikkelung und Bildung der Intelligenz. Er ist nicht anders möglich als durch wechselseitige Mit-

Mittheilung zwischen dem Lehrer und dem Schüler, und daß durch die Natur unsers Wesens zu dieser Mittheilung der Erkenntniß bestimmte Mittel ist die Sprache. Es wird damit nicht behauptet, als ob man auf die Intelligenz des Kindes nicht anders als durch Sprechen wirken könne; vielmehr muß allem Sprechen die würkliche Anschauung der Dinge vorhergehen, wie es auch Pestalozzi will, und selbst das Sprechen beim ersten Unterricht hat nichts anders zur Absicht, als das Kind zur eigenen selbstthätigen sowol äusseren als inneren Anschauung aufzufordern und es dann anzuhalten die Produkte seiner eigenen Anschauung durch Worte auszusprechen und mitzutheilen. Allein es bedarf keines weiteren Beweises, daß mündliche Unterhaltung mit dem Kinde die einzig richtige Methode des Unterrichts ist. Diese mündliche Unterhaltung bleibt wesentlich im Gebiete der Anschauung, als welche nothwendig auf das Bedürfniß äusserer Zeichen der angeschauten Gegenstände hinführt. Aber ein ganz anderer Fall ist es mit dem Lesen. Dieses ist ein weit entfernteres Mittel zur äusseren Mittheilung und widerspricht der richtigen Methode des ersten Unterrichts der Kinder ganz und gar. Ohne hier weitläuftig beweisen zu wollen, was wohl jedem von selbst einleuchten wird, bemerken wir, daß das Lesenlernen schlechterdings nicht eher getrieben werden muß, als bis das Schreiben beginnt. Bei und während dem Schreibenlernen lerne das Kind zugleich lesen,

sen, und es wird alsdann noch viel leichter die Fertigkeit im Lesen sich erwerben als nach aller bisherigen Methode, da man das Lesenlernen abgesondert von dem Schreibenlernen und mehrentheils vor dem letzteren treibt. Wer schreibt, liest zweimal, ist schon eine alte Wahrheit, und paßt auch in unserm Falle. Bei dem langsameren und mehr Zeit als das Lesen selbst erfordernden Schreiben der Buchstaben, Sylben, Wörter und Sätze ist das Kind genöthigt, länger bei jedem einzelnen Theile zu verweilen und sich denselben dadurch fester einzuprägen. Beim Schreiben merkt das Kind sich genauer den Umriß und die Gestalt der gedruckten sowol als der geschriebenen Buchstaben, und wenn, wie es erforderlich ist, jedesmal der gedruckte Buchstabe neben dem geschriebenen auf der Vorschrift steht, so vergleicht das Kind den geschriebenen Buchstaben mit dem gedruckten, und umläuft mit seinem Auge die ganze Form desselben, wodurch die Bekanntmachung mit den gedruckten Buchstaben zu einer wahren Thätigkeit des Geistes durch Anschauung wird. Hierbei muß man zugleich bedenken, daß das Kind, wenn es zu schreiben anfängt, schon seine Aussprache rein und lauter gebildet hat und dadurch ohne alle Mühe zum richtigen Schreiben und vermittelst desselben auch zum richtigen Buchstabieren Syllabieren und Lesen gelangt. Es ist unnöthig, dieses hier weiter auszuführen, jeder, der die Sache selbst richtig ins Auge faßt, wird leicht im Stande

seyn,

seyn, selbst die aus dem aufgestellten Grundsatze hervorgehende vollständige Theorie des Lesenlernens zu entwerfen. Nach derselben fallen denn alle Beschwerlichkeiten des Zeichnens und Mahlens der Buchstaben an einer Tafel weg, es fallen überhaupt alle Schwierigkeiten, die das bisherige frühe Lesenlernen überhaupt hat, mit einem Male hinweg. Das Bedürfniß des Lesenkönnens ist mit dem Bedürfniß des Schreibenkönnens wesentlich vereiniget, beide sind eigentlich ein und dasselbe Bedürfniß, nur von verschiedenen Seiten betrachtet; darum müssen sie auch zu gleicher Zeit befriedigt werden. Nach jener Methode sind durchaus keine Fibeln und erste Lesebücher mehr nöthig, und es fällt die ganze Schaar der eigentlichen Kinderschriften, die, wie man allgemein eingesteht, bei aller Mühe, die ihre Verfertiger sich auch geben, dennoch nie recht gelingen wollen, hinweg. Es ist eine sehr verkehrte und, wenn auch von Einzelnen schon längst für irrig erkannte, dennoch im Ganzen in der Theorie weit und in der Praxis noch weiter verbreitete Meynung, daß Bücher ein wesentliches Mittel des ersten Unterrichts für Kinder sind. Mündlicher Unterricht ist der allein richtige, so lange es noch darum zu thun ist, die erste Grundlage aller Kenntnisse bei dem Lehrlinge zu legen; Bücher sind nur dazu da, und sollen nur dazu da seyn, um hernach in seinen durch Anschauung und mündliche Belehrung erworbenen Kenntnissen weiter fortzuschreiten, die Elemente

der Kenntniß zu erweitern, die erworbenen Begriffe zu berichtigen und nach allen Seiten aus zu vervollkommnen. Erst im späteren Unterricht der zunächst die Bildung der sogenannten oberen Erkenntnißkräfte zum Zwecke hat, sind Bücher brauchbar, aber auch nur sehr bedingt. Der Unterricht im Lesenlernen muß also viel später ertheilt werden, als nach der bisherigen Theorie. Aus diesem Grunde ist denn auch die neue Oliviersche Methode im Lesenlernen für die Wissenschaft selbst von gar keinem Werth, indem sie auf falschen Voraussetzungen beruht; sie hat nur insofern einen Werth, als man noch genöthiget ist, das Lesenlehren so frühe als möglich d. h. sobald die Kinder zu sprechen anfangen, zugleich zu beginnen. Aus diesem Grunde ist denn auch überhaupt die ganze oben dargestellte und erläuterte Pestalozzische Methode im Lesenlehren falsch und unrichtig, weil sie auf derselben falschen Voraussetzung beruht. Wir sehen hier abermals, wie empirisch ihr Urheber bei dem ganzen Gange seines Geistes in Erfindung seiner Theorie des Unterrichts zu Werke ging. Er fand das Lesen als ein Unterrichtsmittel vor, welches Natur und Erfahrung seit Jahrtausenden, wie er sich ausdrückt, zur Entwikkelung des Menschengeschlechts an die Hand gegeben hat; er ging, nachdem er die einzig richtige Methode des Unterrichts überhaupt, nemlich die Erregung der Anschauung und Zurückführung aller Erkenntniß auf die Anschauung, entdeckt

hatte, nur noch darauf aus, diesen Grundsatz auf Lesen, Schreiben und Rechnen **anzuwenden**, ohne diese Mittel des Unterrichts selbst vorher streng ins Auge zu fassen, sie der Kritik zu unterwerfen und ihr Verhältniß zu dem Wesen des zu unterrichtenden Kindes genauer zu untersuchen. Er wandte die Anschauung bloß auf das Lesenlernen an, und so mußte er denn ganz konsequent darauf kommen, daß das Kind die Gegenstände selbst und ihre Merkmale vorher durch Anschauung kennen und alle Töne richtig auszusprechen, gelernt haben müsse, ehe man dasselbe die Worte und Namen, welche jene Gegenstände und Merkmale bezeichnen, lesen lehre, und hierauf leitete er seine übrigen Folgerungen, die seine ganze Theorie des Lesenslehrens umfassen, ganz richtig ab. Aber er vergaß es, daß das Lesen durchaus kein Unterrichtsmittel für die erste Kindheit ist, zu welchem er es macht: er scheint späterhin dem Lesen überhaupt nur geringen Werth beizulegen 64 *a*). Selbst wenn er nur seinen höchsten Grundsatz alles Unterrichts genauer festgehalten hätte, würde er dem Lesen nicht den Platz haben anweisen können, den er demselben gab. Er würde dann entdeckt haben, daß das Lesen nur für die bis zu einem ziemlichen Grade schon entwikkelte Geisteskraft Bedürfniß werde, daß dasselbe mit dem Schreiben in der genauesten Ver-

 wand-

64 *a*) Wie Gertrud u. s. w. S. 227.

wandschaft stehe, und der Unterricht im Lesen nicht mit dem Unterrichte im Reden, sondern mit dem im Schreiben verbunden werden müsse. Selbst wenn wir von diesem Grunde absehen, können wir Pestalozzi fragen, ob er nicht durch das bloße Sprechenkönnen des Kindes eben das bewirken könne, was er durch das Lesen beabsichtigt? Will er dem Kinde die ersten Fundamente aller Kenntnisse und Wissenschaften zum unvertilgbaren Auswendigkönnen beibringen, und er will, wie wir gesehen haben, dieses allerdings; was hindert ihn dann, diesen Zweck auch ohne Lesen zu erreichen? Ja, was noch mehr ist, so könnte er diesen Zweck viel sicherer und fester erreichen ohne Lesen, weil dann dem Gedächtniß eine seinem Wesen fremdartige Stütze, das gedruckte oder geschriebene Wort, mangelt, und die Kraft des Gedächtnisses und der Einbildungskraft, wenn sie allein geübt wird, sich vielmehr als sonst anstrengen muß und gewiß eine weit höhere Fertigkeit erlangt, als wenn man sie durch Worte unterstützt.

Das Resultat des Bisherigen ist sonach, daß die ganze Pestalozzische Theorie des Lesenlehrens nicht nur nicht neu und unbekannt sey in den wesentlichen Theilen, die das Lesen selbst, abgesehen von dem Inhalte des Gelesenen, betreffen, sondern selbst in dieser Hinsicht von anderen Methoden übertroffen werde; daß ferner dieselbe, so wie alle bisherige Theorie des Lesenslernens, auf

un-

unrichtigen Grundsätzen beruht und demnach schlechthin zu verwerfen ist.

Aber wir sind noch nicht fertig und haben noch eine andere Seite der oben vorgetragenen Theorie des Gebrauchs des ersten Elementarmittels unserer Erkenntniß, nach Pestalozzi, zu betrachten. Er sieht nemlich den Schall nicht nur als Mittel zum Lesenlernen, sondern auch und hauptsächlich als Mittel zum Redenlernen an. Und hier hat Pestalozzi in der That einen Gegenstand meisterhaft behandelt, der bisher in unserer Pädagogik ganz und gar vernachläßiget ist. Er hat in diesem Theile seines Unterrichts die Wissenschaft wesentlich bereichert und schon um deswillen allein ein Ehrendenkmal verdient. Doch es ist nöthig, daß wir diesen Gegenstand näher entwikkeln.

Daß das Kind sprechen und vernünftig reden lerne, ist ein wesentlicher Theil seiner Erziehung, der bis jetzt fast gänzlich dem Zufall überlassen gewesen ist. Das Redenlernen erfordert zweierley, erstlich die Bildung und Entwikkelung des körperlichen Organs zum Reden, und zweitens die Bekanntmachung mit den Tönen, durch welche wir überhaupt unsere Gefühle und Gedanken ausdrücken. Das erstere gehört zur körperlichen Erziehung, weil die Bildung des Sprachorgans die Uebung und Entwikkelung eines bestimmten Theils

der Artikulation ist. Darum, weil die Sprachwerkzeuge ein Instrument einer freien Geistesthätigkeit sind, gehören sie zur Artikulation, und ihre Entwikkelung erfordert nothwendig besondere Mittel. Hier ist es, wo die körperliche Erziehung genau in die geistige eingreift und die eine die andere voraussetzt, wie ein solcher Zusammenhang aller Theile der Erziehung für die Wissenschaft strenge unerlaßliche Forderung ist. Der Zusammenhang beider ist in diesem Falle folgender. Die Sprachwerkzeuge können nur entwikkelt werden durch ihren würklichen Gebrauch, wie es bei jedem Vermögen des Menschen der Fall ist. Das Kind lernt nur Sprechen durch Sprechen. Aber es spricht nicht von selbst, sondern es muß zum Reden durch Vorsprechen aufgefordert werden. Allein diese Aufforderung ist vergeblich, wenn das Kind nicht vorher die Töne kennen lernt, die es durch seine Sprachwerkzeuge ausdrücken soll. Es muß also durch Vorspechen dieser Töne zuerst mit dem Inhalte seiner Sprache bekannt gemacht werden und dieses Vorsprechen muß natürlich von den einfachen Tönen ausgehen und ihm so viel möglich den ganzen Umfang derselben bekannt machen, ehe es anfangen kann, sie wiederum selbst auszusprechen. Diese Töne faßt das Kind auf durch Anschauung, als Bewegung im Raum, und so geht auch hier der Unterricht im Sprechen von der Anschauung, nemlich der durchs Gehör aus. Dieses Vorsprechen der Töne in seinem ganzen Umfange,

fange, so wie es Pestalozzi fordert, muß gleichfalls gleich nach der Geburt des Kindes beginnen, so wie es Pestalozzi ebenfalls fordert, und dient wesentlich zur Erregung der inneren Geistesthätigkeit des Kindes, indem es dasselbe dahin bringt, sich eines Aeusseren bewußt zu werden und dadurch zugleich zum Bewußtseyn seiner selbst geführt wird. Die Nachbildung der gehörten Töne im Geiste des Kindes kann allein das Sprechen vorbereiten und ihm den Stoff seines würklichen Redens verschaffen. Dadurch muß in dem Kinde frühe der Trieb zum Sprechen rege werden, und durch das Ansehen der Bewegung des Mundes, die der Vorsprechende macht, wird es gereitzt, diese Bewegungen nachzuahmen und bringt desto eher, die Töne würklich hervor, je einfacher sie ihm vorgesprochen sind. Diese Anleitung zum Sprechenlernen versäumt man bis jetzt gänzlich. Man schwatzt und plaudert wohl mit den Kindern, aber das hört nicht das Kind, so wie es nur allein hören kann, sondern man hört höchstens sich selbst und die Umstehenden haben etwa noch Gelegenheit unsere Kinderhaftigkeit zu bewundern. Aber dies ist nicht das rechte Mittel, das Kind zum Sprechen zu bringen, und darum lernen unsere Kinder auch auf die erbärmlichste und kläglichste Art sprechen. Geschweige davon, daß sie überhaupt in Verhältniß ihrer übrigen Geistesentwikkelung viel zu spät anfangen zu sprechen; so geschieht dasselbe, wenn es endlich be-

 ginnt,

ginnt, auf eine so schwerfällige und kalbmäßige Manier, daß die Kinder sich vor ihrem Sprechen mehrentheils selbst schämen und durch die Furcht unrichtig auszusprechen nur noch mehr von den würklichen Versuchen abgehalten werden. Dieses schlechte Sprechen unserer radebrechenden und stotternden Kinder hat zwei Ursachen. Erstens nemlich sind ihre Sprachorgane nicht frühzeitig genug in Uebung gesetzt, so daß sie schon einen beträchtlichen Grad der Steifheit erhalten haben, wenn das Kind anfängt, sie zu gebrauchen — d. h. die in ihrer Entwikkelung schon beträchtlich fortgerückte Organisation der Sprachwerkzeuge macht ihre Artikulation schwer. Und dann fehlt es zweitens unseren Kindern an der deutlichen Bekanntschaft mit den einfachen Tönen selbst, die sie durch den Gebrauch ihrer Sprachorgane hervorbringen sollen; es fehlet ihnen der geordnete und ihrem Geiste übersehbare Stoff zum Sprechen. Sie hören mehrentheils — ich sage absichtlich mehrentheils, um nicht die Art und Weise, wie man bei dem Mangel aller Theorie über diesen Gegenstand dennoch hie und da in der Würklichkeit verfährt, zu verkennen — nur das Gespräch des täglichen Lebens der Erwachsenen, ein buntes Gewirre von den komplicirtesten Tönen. Wie sollen sie auf einmal diese hervorbringen können, wenn dazu noch eine vernachläßigte frühe Uebung der Organe selbst die erste Aussprache erschwert? Daß unsere Kinder zu so verschiedenen Zeiten anfangen

fangen zu reden rührt lediglich von der gänzlichen Vernachlässigung der frühen Uebung im Vorsprechen einfacher Töne her; daß so viele Menschen während ihres ganzen Lebens keine reine und menschliche Aussprache erlernen, hat eben so oft den angegebenen Grund, als es von würklich vorhandenen örtlichen Fehlern in der organischen Beschaffenheit der Sprachwerkzeuge herrühren mag. Daß Pestalozzi zuerst diesen Gegenstand zur lauten Sprache gebracht hat, dafür verdient er den Dank der jetzigen werdenden Generation, die nach der von ihm angegebenen Methode auf eine vernünftige Weise sprechen lernen wird. Die Art, wie Pestalozzi die weitere Ausbildung der Sprachwerkzeuge von dem ersten Hervorbringen einfacher Töne an bis zu der richtigen und fertigen Aussprache ganzer Sätze und bis zum geläufigen Reden, befördern lehrt, ist eben so meisterhaft, wie seine Anleitung zur ersten Entwikkelung des Organs. Es ließe sich noch vieles über diesen Gegenstand sagen, von dem alle unsere bisherige Pädagogik nichts weiß, wenn es hier der Ort wäre, einzelne Theile derselben vollständig abzuhandeln. Es möge genügen, auf diesen höchstwichtigen Gegenstand durch das Gesagte aufmerksam gemacht und dadurch vielleicht irgend einen andern aufgefordert und veranlaßt zu haben, daß er diesen Theil des Unterrichts vollständig bearbeite. Es möge genügen, hier noch hinzuzufügen, daß die letzteren Uebungen im Redenlernen durch Beschrei-

ben sinnlicher Gegenstände, so wie es Pestalozzi getrieben wissen will, ein eben so wichtiges und noch wichtigeres Unterrichtsmittel, selbst in Hinsicht der eigentlichen Verstandesbildung ist, als wofür man bisher schon lange die Uebung im schriftlichen Gedankenausdruck angesehen hat, wenn man gleich auch diese Uebung in der Würklichkeit bei weitem nicht so vielseitig und mannichfaltig treibt, als man sollte. Diese Uebungen im schriftlichen Gedankenausdruck können erst dann recht fruchtbar und folgenreich werden, wenn mannichfaltige Redeübungen ihnen vorangegangen sind. So wie das richtige und deutliche Schreiben das vorhergehende richtige und deutliche Denken voraussetzt, so gilt dieses noch weit mehr vom Reden. Dasjenige denkt man sich nur selbst deutlich und klar, worüber man sich bestimmt und deutlich auszudrücken vermag.

Siebentes Kapitel.

Das Hauptfundament der Pestalozzischen Unterrichtsmethode oder die eigentliche Anschauungslehre überhaupt, und ihre Anwendung auf die Zeichnungs- und Schreibkunst.

Das zweite Elementarmittel, von welchem alle menschliche Erkenntniß, folglich das Wesen aller Unterrichtsmittel ausgeht und ausgehen muß, ist:

Form.

Der Lehre von ihr geht das Bewußtseyn der Anschauung geformter Dinge voraus. Diese müssen zum Behuf des Unterrichts durch Kunst dargestellt worden. Die Regeln dieser Kunst-Darstellung der Form der Gegenstände sind theils aus der Natur des Anschauungsvermögens, theils aus dem bestimmten Zwecke des Unterrichts selber herzuleiten 65).

Die einfache Anschauung der Dinge muß zur Anschauungskunst zum Behuf des Unterrichts erhoben

65) Wie Gertrud u. s. w. S. 219.

erhoben werden 66). Die Anschauungskunst ist die Lehre von den Verhältnissen aller Formen 67). Aus dieser künstlichen Anschauung entwikkelt sich die Lehre von der Ausmessung der Gegenstände in ihrem ganzen Umfange. Auf der Anschauungskunst gründet sich also erstlich die Meßkunst, welche aus dem Bewußtseyn der Anschauung geformter Dinge entspringt. Aber die Anschauungskunst führt uns durch die Vergleichung der Gegenstände auch ausser den Regeln der Ausmessungskunst zur freien Nachahmung der Formen und ihrer Verhältnisse, zur Zeichnungskunst; und endlich benutzen wir die Kräfte der Zeichnungskunst noch in der Schreibkunst 68). Es führt also die Lehre von der Anschauungskunst auf drei specielle Unterrichtsmittel, nemlich Meßkunst, Zeichnungskunst und Schreibkunst.

I. Meßkunst.

Diese setzt ein A B C der Anschauung voraus, d. h. sie setzt eine Kunst voraus, die Regeln der Ausmessungen durch die genaue Abtheilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen.

Aus dem Grundsatze: die Anschauung ist das Fundament aller Kenntnisse, folgt unwidersprechlich:

66) Daselbst S. 288. u. a. a. O. 67) Daselbst S. 283.
68) Daselbst S. 223.

lich: die Richtigkeit der Anschauung ist das eigentliche Fundament des richtigen Urtheils. Die vollendete Richtigkeit der Anschauung aber ist offenbar eine Folge der Ausmessung des zu beurtheilenden Gegenstandes, oder einer so weit gebildeten Kraft des Verhältnißgefühls, welche die Ausmessung der Gegenstände überflüssig macht. Also reihet sich die Fertigkeit richtig auszumessen in der Kunstbildung unsers Geschlechts unmittelbar an das Bedürfniß der Anschauung. Zeichnen ist eine linearische Bestimmung der Form, deren Umfang und Inhalt durch die vollendete Ausmessungskraft, richtig und genau bestimmt werden. Der Grundsatz, daß Uebung und Fertigkeit, alles auszumessen, der Uebung im Zeichnen vorausgehen, oder wenigstens gleichen Schritt mit derselben halten müsse, ist eben so offenbar als unausgeübt. Aber der Gang unserer Kunstbildung ist: anfangen mit unrichtigem Anschauen und krummen Bauen, dann Niederreissen, und noch zehnmal krumm bauen, bis endlich und spät das Gefühl der Verhältnisse zur Reifung gelangt, dann kommen wir endlich auch an das, womit wir anfangen sollen, ans — Ausmessen.

Es frägt sich also: durch was für Mittel ist das Kind zu diesem Fundamente aller Kunst, zur richtigen Ausmessung aller Gegenstände, die ihm vor die Augen kommen, zu bilden? Offenbar durch eine Reihenfolge von, das Ganze aller möglichen

Anschauungen umfassenden, und nach einfachen sichern und bestimmten Regeln organisirten Ausmessungs abtheilungen des Vierecks 69).

Das A B C der Anschauung nemlich ist eine gleichförmige Abtheilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen, und erfordert wesentlich eine genaue Kenntniß des Ursprungs derselben, nemlich der geraden Linien in ihrer stehenden und liegenden Richtung. Die Abtheilungen des Vierecks durch diese letzteren erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, so wie des Runds und aller Bögen, dessen Ganzes das A B C der Anschauung heissen kann.

Dieses wird dem Kinde auf folgende Weise beigebracht: Man legt ihm die Beschaffenheit der geraden Linien, insofern sie unverbunden und für sich selbst besteht, in ihren vielseitigen Lagen nach verschiedenen willkührlichen Richtungen vor Augen, und bringt ihm ihre vielseitigen Ansichten, ohne Rücksicht auf ihre weitere Anwendbarkeit zu mancherlei Zwecken, zum klaren Bewußtseyn; dann fängt man an, die geraden Linien als horizontal, perpendikular und schräg, die schrägen zuerst als steigend und fallend, dann als rechts und links-steigend und rechts und links fallend zu benennen;

dann

69) Daselbst S. 223 — 226.

dann giebt man ihm zu den verschiedenen Ansichten der Parallelen die Namen derselben, als: Horizontal-Perpendikular- und schräge Parallellinien; dann bestimmt man ihn die Namen der Hauptwinkel, die aus der Vereinigung dieser ihnen bewußten Linien entstanden, dadurch, daß man sie als rechte, spitzige und stumpfe Winkel benennt. Ebenso macht man es die Urform aller Ausmessungsformen, das gleichseitige (rechtwinklichte) Viereck, das durch Vereinigung zweier Winkel entstanden, und seine bestimmten Abtheilungen in Halbe, Viertel, Sechstel u. s. w., dann das Rund und seine Abweichungen in seine sich länglicht verengernde verschiedene Formen und ihre Theile kennen und benennen.

Alle diese Bestimmungen werden dem Kind bloß als Folgen seines Augenmaaßes beigebracht, und die Benennung der Ausmessungsformen sind in diesem Cursus der Meßkunst bloß gleichseitiges Viereck, Horizontalviereck und Perpendicularviereck oder -Rechteck, die gebogene Linie, als rund, halbrund, viertelrund, erstes Oval, halbes Oval viertel Oval, zweites, drittes, viertes, fünftes Oval, u. s. w. Dann muß das Kind zum Gebrauch dieser Formen als Ausmessungsmittel geführt werden und die Natur der Verhältnisse kennen lernen, aus welchen sie erzeugt werden. Das Mittel zu diesem Zwecke zu gelangen ist:

1. Bemühung, das Kind die Verhältnisse dieser Ausmessungsformen kennen und benennen zu lehren.
2. Es dahin zu bringen, sie selbstständig anwenden und benutzen zu können.

Das Kind wird zu diesem Zwecke schon im Buch für Mütter vorbereitet, und es werden ihm vielseitig Gegenstände gezeigt, die bald viereckigt, bald rund, bald oval, bald breit, bald lang, bald schmal sind. Bald nachher werden ihm die Abtheilungen des A B C der Anschauung selber in zerschnittenen Charten als viertel, Halbviertel und sechstel Viereck u. s. w., und dann wieder als Rund, halbes und viertel Rund, Oval, halbes und viertel Oval vor Augen gelegt, und dadurch schon zum Voraus ein dunkeles Bewußtseyn der klaren Begriffe erzeugt, die durch das Erlernen der Kunstansicht und der Anwendung ihrer Formen nachher in ihm entwikkelt werden müssen; auch zu diesem letzteren werden sie schon im Buche für Mütter vorbereitet, in welchem einerseits die Anfänge einer bestimmten Sprache über diese Formen, ebenso andererseits die Anfänge des Zählens, welche die Ausmessung voraussetzt, ertheilt werden. Sie werden zu diesem Zwecke durch das A B C der Anschauung selber angeführt, indem ihnen die im

Buch

Buch der Mütter schon zum dunkeln Bewußtseyn gebrachten Mitteln dieser Kunst, Sprache und Zahl, in diesem ABC zu dem bestimmten Zweck der Ausmessung klar gemacht und sie durch dasselbe zu einer sichern Kraft erhoben werden, sich über Zahl und Maaß in jeder Form bestimmt ausdrücken zu können.

3. Das dritte Mittel zu diesem Zweck zu gelangen, ist das Nachzeichnen dieser Form selber, durch welches die Kinder in Verbindung mit den zwei andern Mitteln allmählig nicht nur zu deutlichen Begriffen über jede Form, sondern auch zur bestimmten Kraft gebracht werden, richtig nach jeder Form zu arbeiten. Um zum ersten Zweck zu gelangen, läßt man sie also die Verhältnisse der Formen, die ihnen im ersten Cursus als Horizontal- und Perpendikularvierecke bekannt sind, im zweiten durch Horizontalviereck 2 ist zweimal so lang als hoch, Perpendikularviereck 2 ist zweimal so hoch als breit, u. s. w. durch alle seine Abtheilungen benennen; auch müssen hier wegen der verschiedenen Richtung der schrägen Linien mehrere Vierecke als Horizontalviereck $1\frac{1}{2}$ mal, Perpendikularviereck $2\frac{1}{3}$ mal, $3\frac{1}{4}$ mal, $1\frac{1}{7}$ mal u. s. w. zur Benennung vor Augen gebracht werden. Nach diesem Gesichtspunkte werden dann die verschiedenen Richtungen der schrägen Linien oder spitzigen

und stumpfen Winkel, so wie die verschiedenen Abtheilungen des Runds und der aus den Abtheilungen des Vierecks entspringenden Ovale und ihre Abtheilungen bestimmt.

Durch die Anerkennung solcher bestimmten Formen erhebt dann die also entwikkelte Ausmessungskraft das schweifende Anschauungsvermögen zu einer, bestimmten Regeln unterworfenen, Kunstkraft, woraus denn die richtige Beurtheilungskraft der Verhältnisse aller Formen entspringt, welche die Anschauungskunst ist. Dies ist eine neue Kunst, die den alten, gewohnten und bekannten Kunstansichten unserer Kultur als ihr allgemeines und wesentliches Fundament vorher gehen sollte. Ein jedes Kind kömmt durch dieselbe auf die einfachste Art dahin, jeden Gegenstand in der Natur nach seinem inneren Verhältniß, und nach demjenigen seiner Beziehungen auf andere richtig beurtheilen und sich über denselben bestimmt ausdrücken zu können. Es kömmt durch diese Kunstführung dahin, daß, wenn es irgend eine Figur ansieht, es nicht nur das Verhältniß der Höhe gegen die Breite derselben, sondern auch das Verhältniß einer jeden einzelnen Abweichung seiner Form von dem gleichseitigen Viereck in Schiefe und Bögen genau bestimmen und mit dem Namen benennen kann, durch welchen diese Abweichung in dem A B C der Anschauung bezeichnet wird. Die Mittel, zu dieser Kunstkraft zu gelangen

langen, liegen in der Ausmessungskunst selber, und werden dann ferner durch die Zeichnungskunst und vorzüglich durch die Linearzeichnungskunst in dem Kinde noch mehr entwikkelt und auf den Punkt gebracht, daß die bestimmten Ausmessungsformen der Gegenstände in ihm zu einer Geläufigkeit und einer Art von Takt erhoben werden, daß es selbige nach den vollendeten Anfangsübungen sogar in den verwikkelsten Gegenständen nicht mehr als würkliches Ausmessungsmittel vor Augen stellen muß, sondern sie sich dann auch ohne Hülfe nach allen Verhältnissen ihrer Theile unter einander richtig vorstellen und sich darüber bestimmt ausdrücken kann 70).

II. Zeichnungskunst

ist eine Fertigkeit, sich den Umriß und die innerhalb desselben erhaltenen Merkmale eines jeden Gegenstandes durch der Anschauung des Gegenstandes selber ähnliche Linien vorstellen, und getreu nachahmen zu können 71). Wenn nemlich das Zeichnen dem Zwecke des Unterrichts, deutliche Begriffe zu befördern, Hand bieten soll, so muß es wesentlich an das Ausmessen der Form gebunden seyn. Das Kind, dem man einen Gegenstand zum Zeichnen vorlegt, ehe es sich die Proportion desselben in seiner ganzen Form vorstellen und sich

 über

70) Daselbst S. 229 – 236. 71) Daselbst S. 236 u. 237.

über denselben deutlich ausdrücken kann, kömmt nie dahin, daß diese Kunst, wie sie seyn soll, ein würkliches Mittel von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen, im Ganzen seiner Bildung und harmonisch mit dem großen Zweck derselben, für dasselbe den würklichen reellen Werth habe, den es für dasselbe haben soll und haben kann. Um also die Zeichnungskunst auf dieses Fundament, die Anschauung zu gründen, muß man sie der Ausmessungskunst unterwerfen, und die Abtheilungen in Winkel und Bögen, die aus der Urform des Vierecks herauskommen, so wie die geradlinigten Abtheilungen des letztern zu bestimmten Ausmessungsformen zu organisiren trachten. Eine Reihe solcher Ausmessungsformen ist durch das A B C der Anschauung organisirt. Der Gebrauch jener Ausmessungsformen erleichtert dem Kinde so sehr die Erlernung aller Ausmessungen und macht ihm die Proportion aller Formen so verständlich, als das A B C der Töne ihm die Erlernung der Sprache erleichtert 72).

Die Zeichnungskunst wird durch diese neue Methode ohne alles Maaß erleichtert, indem sie jetzt in allen ihren Theilen bloß als eine leichte Anwendung der Formen erscheint, die dem Kinde nicht nur zur Anschauung gebracht, sondern durch die Uebung in der Nachahmung in ihm zu würkli-

chen

72) Daselbst S. 227 — 229.

chen Ausmessungsfertigkeiten entwikkelt worden sind.

Dies geschieht also: Sobald das Kind die Horizontallinie, mit welcher das A B C der Anschauung anfängt, richtig und fertig zeichnet, so sucht man ihm aus dem ganzen Chaos aller Anschauungen Figuren auf, deren Umriß nichts anders ist, als die Anwendung der ihm geläufigen Horizontallinie, oder wenigstens nur eine unmerkliche Abweichung von derselben fodert. Dann schreitet man zu der Perpendikularlinie, dann zum geradlinigten Winkel, u. s. w.; und so wie das Kind im leichten Anwenden dieser Formen stärker wird, so weicht man allmählig in den Anwendungsfiguren derselben von ihnen ab. Die Folgen dieser, mit dem Wesen der physisch-mechanischen Gesetze übereinstimmenden Maaßregeln sind für die Zeichnungskunst nicht kleiner, als diejenigen des Anschauungs-A B C's für die Ausmessungskraft der Kinder. Indem sie bei dieser Führung jede, auch die ersten Anfangszeichnungen zur Vollkommenheit bringen, ehe sie weiter schreiten, so entwikkelt sich in ihnen schon bei den ersten Schritten dieser Kunst ein Bewußtseyn der Folgen ihrer vollendeten Kraft, und mit diesem Bewußtseyn ein Streben nach Vollkommenheit und ein Ausharren bis zur Vollendung, welche Thorheit und Unordnung in der Menschenführung nie erzielt. Das Fundament der Vorschritte ist hier nicht bloß

in der Hand, es ist in den innersten Kräften der Menschennatur gegründet, und die Anwendungsbücher der Ausmessungsformen geben dann die Reihenfolge der Mittel an die Hand, durch welche dieses Nachstreben mit psychologischer Kunst, und innerhalb der Schranken der physischmechanischen Gesetze benutzt, die Kinder stuffenweise auf den Punkt hebt, der so eben berührt ist, nemlich daß das fernere im Auge haben der Ausmessungslinien ihnen allmählig ganz überflüssig wird, und von den Führungsmitteln der Kunst ihnen nichts übrig bleibt, als die Kunst selber 73).

III. Schreibkunst.

Selbst die Natur unterordnet diese Kunst dem Zeichnen und allen Mitteln, durch welche dieses leztere bei den Kindern entwikkelt und zur Vollendung gebracht werden muß, also wesentlich und vorzüglich der Meßkunst.

Die Schreibkunst darf sogar weniger als das Zeichnen selbst ohne vorher entwikkelte Uebung in ausgemessenen Linien angefangen und betrieben werden, und zwar nicht bloß darum, weil sie eine eigentliche Art Linearzeichnung ist und keine wüllkührlichen Abweichungen von der bestimmten Richtung ihrer Formen duldet; sondern wesentlich auch darum,

73) Daselbst S. 237 – 239.

darum, weil sie, wenn sie vor dem Zeichnen beim Kinde zur Fertigkeit gebracht wird, demselben die Hand zu diesem letzteren nothwendig verderben muß, dieselbe in einzelnen Formen verhärtet, ehe ihre allgemeine Biegsamkeit für alle Formen, die das Zeichnen wesentlich voraussetzt, genugsam und gesichert gebildet ist. Noch mehr muß das Zeichnen dem Schreibenlernen vorangehen, weil dadurch die richtige Formirung der Buchstaben dem Kinde ungemein erleichtert und ihm der große Zeitverlust erspart wird, sich Jahre lang angewohnte krumme Formen wieder abzugewöhnen, und es hingegen dadurch den in seiner ganzen Bildung wesentlichen Vortheil genießt, auch bei den ersten Anfängen dieser Kunst sich der Kraft ihrer Vollendung bewußt zu werden, und dadurch schon im ersten Zeitpunkte des Schreibenlernens in sich selbst den Willen zu erzeugen, nichts Unvollendetes und Unvollkommenes an die ersten zur Vollendung gebrachten Schritte dieser Kunst anzuknüpfen.

Das Schreiben muß wie das Zeichnen zuerst mit dem Griffel auf Schiefertafeln versucht werden, indem das Kind in einem Alter fähig ist, die Buchstaben mit dem Griffel zur Vollkommenheit zu bringen, in welchem es noch unendlich schwer wäre, es zur Führung der Feder zu bilden. Ferner ist der Gebrauch des Griffels vor der Feder beim Schreiben wie beim Zeichnen auch darum zu empfehlen, weil das Fehlerhafte in jedem Falle

schnell ausgelöscht werden kann, da hingegen auf dem Papiere gewöhnlich beim Stehenbleiben eines fehlerhaften Buchstabens sich ein noch fehlerhafterer Zug an den ersten ankettet. Und endlich ist auch das für einen sehr wesentlichen Vortheil dieser Manier zu achten, daß das Kind auf der Schiefertafel auch das vollkommen Gute immer wieder auslöscht. Man glaubt nicht, wie wichtig es ist, daß dieses geschehe, wenn man nicht überhaupt weiß, wie wichtig es für das Menschengeschlecht ist, daß es anmaaßungslos gebildet werde, und nicht zu frühe dahin komme, dem Werk seiner Hände einen Eitelkeitswerth beizulegen.

Das Schreibenlernen zerfällt eigentlich in drei Epochen. In der ersten Epoche soll das Kind sich die Form der Buchstaben und ihre Zusammensetzung unabhängig von dem Gebrauche der Feder geläufig machen. Zu dem Ende werden dem Kinde die Buchstaben in genauen Ausmessungen vor Augen gelegt. Dazu wird ein Vorschriftenbuch gestochen, durch welches die Kinder in Verbindung mit dem Ganzen dieser Manier und ihrer Vortheile sich beinahe von selbst und ohne weitere Hülfe zur Fertigkeit des Schreibens ausbilden können. Die Vorzüge dieses Vorschriftenbuchs sind folgende:

1) Es hält sich bei den Anfangs- und Fundamen-

mentalformen der Buchstaben lange genug auf.

2) Es kettet die zusammengesetzteren Formen der Buchstaben nur allmählig an die einfacheren.

3) Es übt die Kinder in den Zusammensetzungen mehrerer Buchstaben von dem Augenblicke an, wo sie einen einzigen richtig nachzeichnen können, und steigt Schritt für Schritt in dem Zusammensetzen solcher Wörter, die blos aus denjenigen Buchstaben bestehen, die das Kind in jedem Zeitpunkte vollkommen nachzeichnet.

4) Es hat endlich den Vortheil, daß es in einzelne Linien zerschnitten und dem Kinde so vorgelegt werden kann, daß die nachzuzeichnende Linie für Auge und Hand unmittelbar unter dem Bubstaben der Vorschrift zu stehen kömmt.

In der zweiten Epoche, in der das Kind zum Gebrauche des eigentlichen Schreibinstrumentes, der Feder, geführt werden muß, ist es in den Formen der Buchstaben und ihrer Zusammensetzung schon bis zu einer merklichen Vollkommenheit geübt, und der Lehrer hat dann nichts weiter zu thun, als die vollendete Zeichnungsfertigkeit in diesen Formen durch den Gebrauch der Feder zur eigentlichen Schreibkunst zu machen.

Indeß muß das Kind auch hier diesen neuen Fortschritt an den Punkt, in dem es schon geübt ist, anketten. Seine erste Federvorschrift ist genau wieder seine Griffelvorschrift, und es muß den Gebrauch der Feder damit anfangen, die Buchstaben in eben so großer Form zu schreiben, als es sie gezeichnet hat und nur allmählig zum Nachschreiben der kleineren gewöhnlichen Schreibformen geübt werden.

Die Psychologie aller Unterrichtsfächer fordert wesentliche Sonderung ihrer Mittel und eine haarscharfe Bestimmung, welche von denselben dem Kinde in jedem Alter beigebracht werden können und sollen. So wie in allen Fächern muß auch dieser Grundsatz in der Schreibkunst benutzt werden, und man kömmt durch eine ununterbrochene Befolgung desselben und durch das daraus für die vier bis fünfjährigen Kinder entstandene Griffelvorschriftenbuch dahin, daß nach dieser Methode auch ein schlechter Schulmeister und eine sehr ungeübte Mutter die Kinder bis auf einen gewissen Grad zum Richtig- und Schönschreiben zu bilden im Stande ist, ohne es selbst gekonnt zu haben.

Das Schreibenlernen kömmt drittens als eine Art des Redenlernens zum Vorschein. Es ist aber auch in seinem Wesen nichts anders, als eine Eigenheit und specielle Bestimmung dieser letztern Kunst.

So

So wie das Schreibenlernen also in der Methode als Form in Verbindung mit dem Messen und Zeichnen zum Vorschein kömmt und in dieser Verbindung alle Vortheile genießt, die durch die frühere Entwikkelung dieser Kunstkräfte erzeugt werden; so kömmt es als specielle Art des Redenlernens wieder in Verbindung mit allem übrigen zum Vorschein, was von der Wiege an zur Entwikkelung dieser Kraft in der Methode gethan worden, und genießt eben die Vortheile, die durch die vorhergegangene Entwikkelung seiner Kunstkräfte im Reden, durch das Buch der Mütter, durch das Buchstabier- und Lesebuch in ihm schon entwikkelt und fest gegründet sind. Ein Kind, das nach dieser Methode geführt ist, weiß das Buchstabier- und das erste Lesebuch so viel als auswendig: es kennet die Fundamente der Orthographie und der Sprache in einem großen Umfang; und wenn es sich in Rücksicht auf die Form des Schreibens durch das Griffelbuch und die ersten Uebungen in Schreiben in den einzelnen Zügen der Buchstaben und ihrer Zusammensetzungen bis zur Fertigkeit geübt hat, so braucht es zu seinem weiteren Schreibenlernen keine eigentlichen Vorschriften mehr, es hat durch seine Sprach- und Orthographiefertigkeiten das Wesen dieser Vorschriften in seinem Kopf und setzt aus eigener Erfahrung an den Faden des Buchstabier- und Lesebuchs Reihenfolgen von Wörtern, durch die es seine Sprachkenntniß immer

mehr

mehr verstärkt und sein Gedächtniß und seine Einbildungskraft übt.

Die Vortheile dieser also gereiheten und an die Uebungen im Redenlernen geketteten Uebungen im Schreiben sind wesentlich diese:

1) Daß sie die gramattikalischen Fertigkeiten, welche dem Kinde beigebracht worden, in ihm immer mehr stärken und ihre Fundamente in seinem Geiste unauslöschlich machen. Es kann nicht anders seyn, indem es, nach Anweisung des Lesebuches, in welchem die Nennwörter, die Beschaffenheitswörter, die Zeitwörter, die Verbindungswörter u. s. w. in getrennten Reihenfolgen nach einander stehen, diese Wörter nach ihren Reihenfolgen zusammenzusetzen geübt ist, gelangt es dadurch zu einem unbedingten Takt, in welche Reihenfolge jedes ihm vorkommende Wort gehöre, und bildet sich so für jede dieser Reihenfolgen die Regeln selber, die auf sie anwendbar sind.

2) Eben so verstärkt es sich dadurch die Kraft, durch die Sprache nach Anweisung der Methode allgemein zu deutlichen Begriffen zu gelangen, indem es als Schreibübungen sein Diktionarium im Gefolge der Rubriken und Kennzeichen der Unterabtheilungen in Reihenfol-

folgen bringen und sich so von den einzelnen Gattungen aller Dinge selbst zusammengeordnete Uebersichten verschaffen kann.

3) Es verstärkt sich die Mittel, durch die Schreibübungen allmählig zu deutlichen Begriffen zu gelangen, nicht nur dadurch, daß es beim Schreiben, wie beim Redenlernen in erläuternden Zusammensetzungen von bedeutenden Nenn- Zeit- und Beschaffenheitswörtern geübt wird; sondern es erhöht durch diese Uebungen auch noch seine Selbstkraft in der Auffindung und Hinzusetzung seiner eigenen Erfahrungsbegriffe zu den vielseitigen Reihenfolgen, deren Hauptinhalt es sich beim Redenlernen eigen gemacht hat. — Durch diese letzeren Uebungen besonders kommen die Kinder auf dem einfachsten Wege dahin, sich die Natur, das Wesen und die Beschaffenheiten aller Dinge vielseitig und übereinstimmend mit ihrem eigenen Erfahrungskreise bekannt und geläufig zu machen. Die Folgen dieser Uebungen gehen weit; sie bringen die Kinder dahin, daß die von ihnen auswendig gelernten Beschreibungen, z. B. von der Glocke, von Gehen, Stehen, Liegen, Auge, Ohr u. s. w. ihnen zu einen bestimmten und allgemeinen Leitfaden werden, sich über alles Mögliche, dessen Form und Inhalt ihnen

also bekannt gemacht worden, sowohl mündlich als schriftlich bestimmt ausdrücken zu können. Es versteht sich aber von selbst, daß dieses letzte Resultat nicht durch die isolirte und für sich allein getriebene einzige Uebung im Schreiben, sondern durch die Verbindung desselben mit der ganzen Reihenfolge der Mittel, durch welche die Methode ihre Zöglinge zur allmähligen Klarheit der Begriffe emporhebt, erzielet werden kann.

Eben so ist es mit dem ganzen Gang dieser Führung zu verstehen, wenn behauptet worden, daß das Schreibenlernen nicht bloß als Kunst, sondern auch als Berufssache vollendet und das Kind auf diese Weise zu der Fertigkeit gebracht wird, von dieser künstlichen Art, sich wörtlich auszudrükken, eben so leicht und eben so allgemein Gebrauch zu machen, als vom Reden selber 74).

Der so eben dargestellte Theil der Pestalozzischen Unterrichtsmethode bedarf um verstanden zu werden, keiner weitern Erläuterungen. Er ist durch sich selbst klar, so wie die Wahrheit seiner Voraussetzungen. Hier ist es, wo der Geist der neuen Methode am deutlichsten sich offenbart, und wo

74) Daselbst S. 239—256.

wo man am leichtesten diesen Geist in seiner Reinheit aufzufassen Gelegenheit hat. Allein auch dieser Theil der Methode ist schon auf eine unglaubliche Weise mißverstanden und gemißdeutet worden, und es ist daher nöthig ihn von den Verdrehungen und Verzerrungen, die man mit ihm vorgenommen hat, frei und sicher zu stellen. „Längst wußten wir es in Deutschland schon, sagt „der oft belobte Recensent in der Bib. der päd. „Litt., was Pestalozzi in der Schweiz zu entdek„ken glaubte, daß bei solider Verstandesbildung „auch die Mathematik gebraucht werden müsse. „Schon lange haben wir mit vielen Pädagogen „die Ueberzeugung, daß geometrische Uebungen „wesentlich zur Verstandesbildung beitragen, aber „wir sind denn doch nicht im Stande, der Theo„rie dieser Methode auf den Grund zu sehen. Be„sonders begreifen wir nicht, wie das Viereck „als Fundament seiner Anschaunngslehre einen „solchen Werth haben kann, um von ihm zu „sagen (mit Pestalozzi sagt): Freund, wenn mein „Leben einen Werth hat, so ist es dieser, daß „ich das gleichseitige Viereck zum Fundament ei„einer Anschauungslehre erhoben habe, die das „Volk nie hatte" 74a). Man muß demnach dem Recensenten wohl nachhelfen, wenn er dieser Pestalozzischen Theorie auf den Grund sehen lernen soll.

Das

74a) in der angef. Recens. S. 75 u. 76. S. 70 u. 71.

Das Fundament alles unsers Wissens ist die Anschauung, wie schon oft gesagt worden. Anschauung ist die ursprüngliche Thätigkeit der Intelligenz; jenes Wort drückt den Zustand des Gemüths im Wissen aus. Die ursprüngliche Thätigkeit der Intelligenz aber oder die Anschauung ist als reines Handeln nur vermöge der Einbildungskraft darstellbar als Agilität, Beweglichkeit im Raume, jede Thätigkeit des Geistes kann nur als ein Linienziehen aufgefaßt werden. Mithin ist der Raum selbst das Schema des reinen durch die Einbildungskraft hindurchgegangenen und vermittelst derselben aufgefaßten, Handelns des Geistes. Die näheren Modifikationen und Bestimmungen der Geistesthätigkeit erscheinen daher als besondere Bestimmungen des Raumes, und die ganze Welt mit allen ihren ursprünglichen und abgeleiteten Beschaffenheiten ist mir der Wiederschein des Rein-Geistigen. Sobald das Gemüth seine Thätigkeit durch Einbildungskraft auffaßt, trennen sich Inneres und Aeusseres von einander, welche an sich und ursprünglich Eins und Ebendasselbe und nur allein in den verschiedenen Ansichten davon verschieden sind. Das Bewußtseyn jenes Innern als Innern ist das philosophische Wissen, und die Ableitung des Aeussern aus demselben das Hauptgeschäft der Philosophie. Aber das Bewußtseyn des endlichen Vernunftwesens hebt nicht mit der philosophischen Ansicht der Dinge an, sondern mit dem gemeinen Bewußtseyn des Aeusseren

seren als Aeusseren. Soll dieses Wissen aber rein und wahr seyn, so muß es auf die innere Geistesthätigkeit selbst, aus welcher das Aeussere hervorgeht, zurückgeführt werden. Das heißt, der Mensch muß damit anfangen, den Raum selbst und seine Bestimmungen sich zu construiren, wenn sein Wissen ein richtiges werden soll. Durch dieses Construiren des Raumes selbst und seiner Beschränkungen wird allein unsere Erkenntniß Anschauung, welche kein leidendes Empfangen, sondern eine Thätigkeit und Handlung des Geistes ist. Von diesem Gesichtspunkte, welcher der einzig richtige ist, geht Pestalozzi aus und darum ist seine Theorie des Elementarunterrichts die allein wahre. Ith hat daher ganz Recht, wenn er in dieser Rücksicht von der Pestalozzischen Methode behauptet, daß sie vom Irrthume frei sey, weil sie sich auf die Anschauung gründe 75). Himly, ob er gleich, wie oben gezeigt worden, das wahre Wesen der Pestalozzischen Anschauung verkannte, ahnet, daß es auf diesen Punkt vorzüglich ankomme, wenn er sagt: „Ist die Anschauung gewonnen, so ist alles gewonnen. Gerade an dieser Stelle ist der Punkt, „wo Pestalozzi's Methode und der Geist, der in „ihr lebt, Licht verbreitet" — — 76).

Ich

75) in seiner angef. Schrift S. 65. 76) In seiner obenangeführten Schrift S. 87. und in der Berl. Monatschrift 1803. März. N. 4. S. 213 und 214.

Ich hoffe, es wird immer mehr klar werden, daß der Grund der Pestalozzischen Theorie fest und sicher ist. Man hüte sich sehr, dieselbe, wie der Recens. in der Bib. der päd. Litt. thut, für das anzusehen, was man in unsern Tagen Unterricht in der Geometrie nennt. Die Mathematik ist leider zu einer bloßen Sache des Gedächtnisses herabgesunken und wird in Schulen und auf Kathedern wie eine historische Kenntniß gelehrt. Darum wird auch diese wie alle bloß historische Kenntnisse früher oder später vergessen, sobald der nachherige Beruf des Menschen es nicht fordert, daß er sich im Verlauf seines Lebens ausdrücklich damit befasse. Dieses Vergessen findet aber durchaus nicht statt, sobald die Mathematik, wie sie sollte, als wahre Geistes- und Vernunftwissenschaft, das heißt als Produkt der Anschauung, gelehret wird. Was einmal würklich durch Anschauung erkannt worden ist, das bleibt, so lange das Bewußtseyn überhaupt da ist. Durch Pestalozzi's Methode ist es allein möglich, die Mathematik wieder zu ihrem ursprünglichen Range zu erheben, der ihr gebührt. Wir wissen es von den Griechen, daß ihre Weisen nicht eher den Lehrlingen den Zutritt in die Hörsäle der Philosophie erlaubten, bis diese durch den Vorhof der Geometrie gegangen wären, und sie hatten Recht. Denn bei ihnen war diese in der That noch eine Vernunftwissenschaft, und die Methode des Vortrags derselben ging von der Anschauung aus.

aus. So wie Euklides die Geometrie vorträgt, wird sie in unsern Tagen durchaus nicht mehr behandelt, sondern man hat es dadurch mit derselben versehen, daß man in dem Vortrage derselben die Methode der Philosophie, d. h. der in Wolfs Stiefeln steif einhergehenden Leibnitzischen, nachahmen wollte. Die Geometrie, so wie auch die Arithmetik, sollte der erste Unterrichtsgegenstand der Kinder seyn, und die Methode ihres Vortrags darin bestehen, daß alle Sätze und Wahrheiten derselben auf die Anschauung zurückgeführt würden, d. h. daß die Kinder die ganze Wissenschaft selbst erst erfänden. Dies wollte auch schon Rousseau, dies ist der Geist der Pestalozzischen Methode. Der Recensent in der Bibl. d. päd. Litt. meint, in der oben angeführten Stelle, daß auch die Mathematik bei solider Verstandesbildung — gebraucht werden müsse. Er hat hier die gewöhnliche Meynung von dem Werthe des Unterrichts der Mathematik, daß vermittelst derselben nemlich der Verstand zum folgerechten, konsequenten Denken gewöhnt werde. Dieser Vortheil ist allerdings bedeutend, aber er erschöpft bei weitem nicht die richtige Ansicht der Sache. Die Mathematik soll nemlich nicht bloß formelle Verstandesbildung, wie man sich ausdrückt, bewirken, sondern dasjenige hervorbringen, ohne welches diese von ganz und gar keinem Werthe ist, nemlich das Materiale des Denkens selbst. Dies geschieht nur dann, wenn die Me-

thode ihres Vortrags von der Anschauung (welche ja nicht mit dem bloßen Besehen der Figuren und dem Hinweisen auf dieselben bei den Beweisen u. s. w. für einerlei gehalten werden muß) ausgeht, und die Lehrlinge angehalten werden, selbst die ganze Wissenschaft zu erfinden, als wenn sie vorher noch in keines Menschen Kopfe vorhanden gewesen wäre. Dieser Unterricht übt nicht bloß den Verstand, sondern alle Erkenntnißkräfte, wie man sie nennen mag, Einbildungskraft, Gedächtniß, Verstand, Urtheilskraft und das Vermögen zu schließen. Er beginnt, wie alle Geistesthätigkeit, mit der produktiven Einbildungskraft, deren Thätigkeit die Anschauung ist. Durch diesen Unterricht erhält das Kind ein würkliches untrügliches Wissen, weil es auf der Anschauung beruht. Es gewöhnt sich, nur das für wahr zu halten, was es vollkommen einsieht, und lediglich die Realität der Dinge zu beurtheilen. Die Geometrie hat vor allen andern Kenntnissen den Vorzug, daß ihre Sätze sich in der äußeren Anschauung konstruiren lassen, kurz sie hat neben ihrer Untrüglichkeit noch den Vorzug der höchsten Evidenz.

Wenn der Unterricht in der Geometrie Frucht schaffen soll, so muß er durchaus nicht mit Definitionen und Axiomaten, sondern mit den einfachsten Construktionen im Raume selbst anfangen und die Kinder müssen durch eigene Anschauung

sich

sich von der Wahrheit derselben überzeugen. Linien in den mannichfaltigsten Lagen und Richtungen sind die Elemente der Geometrie. Von diesen gehe man fort zu den würklichen Begränzungen des Raumes durch die Linien zu den Flächen. Hier ist es vorzüglich wichtig, daß man die einfachsten und zugleich vollkommensten Flächen als die Urbilder aller Flächenbestimmungen richtig durch die Anschauung auffassen lasse. Jene sind die Cirkelfläche und das Quadrat. Beide sind sich gerade entgegengesetzt und es findet daher zwischen beiden durchaus kein gemeinschaftliches Maaß statt. So wie jede Geistesthätigkeit des endlichen Vernunftwesens in jedem Falle gedoppelt ist, und in zwei einander entgegengesetzten Richtungen ausgeht, so ist dieses derselbe Fall in der Construktion der Beschränkungen des Raumes. Hier repräsentirt die gerade Linie die Thätigkeit überhaupt, die runde aber die in sich selbst zurückgehende Thätigkeit des Geistes. Die Cirkellinie ist daher das Bild jeder Vernunftthätigkeit, und die Cirkelfläche das Bild der ganzen Sphäre des Wirkens des endlichen Vernunftwesens. Wenn man das Kind auf die Anschauung der Entstehung der Cirkelfläche und des Quadrats führt, so wird es nie auf den Einfall kommen, jene durch dieses, oder dieses durch jene messen und bestimmen zu wollen, sondern es wird einsehen, daß dieses eine offenbare Ungereimtheit sey. Daß die Frage nach der Quadratur des

Cirkels noch dann und wann in unsern Tagen wiederholt wird, ist ein Beweis, daß man sich der Anschauung des Cirkels gar nicht bewußt ist, weil man dann begreiffen würde, daß jene Frage, indem sie absolut entgegengesetzte einander gleichgesetzt wissen will, von einem puren Widerspruche redet. Daß man es aber noch allgemein für richtig hält, daß der Flächeninhalt eines Cirkels durch Quadrate ausgemessen und bestimmt werden könne, ist ein Beweis von dem kläglichen wissenschaftlichen Zustande unserer Geometrie und von dem Mangel aller geistigen Anschauung in derselben. Dieser Irrthum, der in der Geometrie noch immer für Wahrheit gilt, muß bei dem Kinde frühe vorgebeugt werden, und er wird es leicht, wenn das Kind die Geometrie nicht auswendig lernt und bloß mit dem Gedächtnisse ihre Sätze auffaßt, sondern auf die Anschauung der ursprünglichen Construktion der Linien und Flächen hingewiesen wird.

Und hier ist denn der Ort, einen Hauptmangel in der Pestalozzischen Theorie in den Elementen der Meßkunst zu rügen. Er geht nemlich in seinem A B C der Anschauung von dem Satze aus, daß das Quadrat die vollkommenste Fläche sei, durch welche alle übrigen gemessen werden können. Er sagt, daß durch die Abtheilungen des Quadrats zugleich auch Bögen und runde Flächen ausgemessen würden. Dies ist aber durch-

durchaus irrig und ein Beweis, daß Pestalozzi, der es richtig genug fühlte, daß man alle Raumbestimmungen auf die Anschauung zurückführen müsse, dennoch selbst keine klare Anschauung von diesen Gegenständen gehabt habe. Man muß sich nie einfallen lassen, das Quadrat anders denn als Form zur Ausmessung eckigter Flächen gebrauchen zu wollen. Hingegen die Cirkelfläche seye das Maaß aller runden Flächen. Jener Irrthum in Pestalozzis Theorie hat andere Unbestimmtheiten herbeigeführt, z. E. die Ausdrücke vom ersten, zweiten, dritten Oval u. s. w. Ith, indem er in demselben Irrthume steckt wie Pestalozzi, bringt bei dieser Gelegenheit die auffallendsten Ungereimtheiten vor. Er behauptet, daß alle Maaße, selbst die des Cirkels, der Kugel, des Cylinders u. s. w. auf Quadrate reducirt würden (dies geschieht allerdings, aber es sollte nicht geschehen, weil es unrichtig ist); daß ihm, wenn er sich so ausdrücken dürfe, der Cirkel bei angestrengtem Nachdenken eine zu gelehrte Construktion zu haben scheine; daß das Quadrat der einfachste, der erste, der vollkommenste Typus aller Kunstform sey; und daß man es aus eigener Erfahrung wissen müsse, was für ein unnennbares Vergnügen eine solche Entdeckung gewähre 77). Der Recensent giebt durch ein Fragezeichen seine Bedenklichkeit bei der Behauptung

77) a. a. O. S. 31 und 32.

tung Pestalozzi's, daß die Abtheilungen des Vierecks sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen der Winkel, des Runds und der Bögen erzeugten, zu erkennen 78), und mag es wohl gefühlt haben, daß es hier nicht so ganz richtig sei.

Uebrigens bleibt der Werth des Quadrats für die ihm zukommende Sphäre ungekränkt und es ist bloß behauptet, daß dieses nicht die ihm entgegengesetzte Urform der Flächen ausschließen dürfe. Das A B C der Anschauung, so wie Pestalozzi es aufstellt, ist daher nicht befriedigend, indem es einseitig ist und dadurch zu Irrthümern führt. Es ist Pflicht, dieses laut zu sagen, weil Pestalozzi mit Recht dasselbe für das Wesentliche seiner ganzen Unterrichtsmethode ausgiebt. Er selbst verlangt, daß man diesen Gesichtspunkt als das Fundament seiner Methode ansehe, indem auf dessen Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Werth oder Unwerth aller seiner Versuche beruhe 79). Das Urtheil, welches über diesen Theil seiner Theorie gefällt werden muß, ist daher folgendes: daß der ganze Gesichtspunkt einer Kunstdarstellung der Anschauungsformen oder eines A B C der Anschauung, wie es Pestalozzi nennt, völlig rich-

78) in der oft angeführten Recens. S. 70. 79) Wie Gertrud u. s. w. S. 229 in der Note.

richtig ist; daß aber dieses A B C der Anschauung ganz und gar nicht von dem Quadrate allein, sondern zugleich von der Cirkelfläche ausgehen müsse, wenn es alle Bestimmungs- und Ausmessungsformen des Flächenraumes vollständig umfassen soll. Pestalozzi hat auch in der That sich im Verfolg zu dieser Ansicht geneigt, indem er, nachdem er die Cirkelfläche zuerst durch das Quadrat und dessen Abtheilungen bestimmen und ausmessen lehrt, dann die Winkel, Bögen und übrigen runden Flächen durch den Cirkel bestimmt und ausmißt. Er hätte aber nicht diesen Umweg durch einen unrichtigen Abweg nehmen, sondern zugleich die Cirkelfläche als eine zweite Urform der Flächenbestimmungen aufstellen sollen. Uebrigens kann man, ohne sich darüber lustig zu machen, ihm den Ausbruch der Freude gerne verzeihen, wenn er ausruft: „Freund, „wenn mein Leben einen Werth hat, so ist es die„ser, daß ich das gleichseitige Viereck zum Fun„damente einer Anschauungslehre erhoben habe, „die das Volk nie hatte 80).“

Man hat behauptet, daß dem Pestalozzischen Quadrat das Dreyeck als das vollkommenere und einfachere Muster aller Flächenbestimmungen

80) Daselbst S. 321.

untergelegt werden müsse. Herbart hat dieses in einer eigenen Schrift zu beweisen gesucht 81). Der Bibliothekar Biester referirt aus der Abhandlung Himlys, (die hernach erweitert als die oben angeführte Schrift erschien) daß Himly Herbarts Schrift für eine Fortsetzung und glückliche Fortbildung, ja selbst für eine bessere Begründung der ganzen Reform halte; daß nach Himly die von Herbart vorgeschlagene Einführung des Dreyecks als Grundform der Anschauung statt Pestalozzis Quadrat eine unläugbare Berichtigung des Systems sei 82). — Himly selbst aber getraut sich nicht darüber zu entscheiden, ob das Quadrat oder das Dreyeck den Vorzug verdiene 83), hält aber doch Herbart für einen einverstandenen Gehülfen Pestalozzis, und die zusammen-

81) Pestalozzi's Idee eines A B C der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt von J. F. Herbart, Göttingen, 1802. 82) Berliner Monatsschrift, 1802. März. N. 4. S. 221. — Wenn Biester übrigens an diesem Orte S. 196 kund thut, daß die Pädagogik, die edelste der menschlichen Künste, schon seit längerer Zeit in die Reihe wahrer und festbegründeter Wissenschaften getreten sey, — so ist sein Maaßstab der Beurtheilung hier wohl nur ein bibliothekarischer: denn nach der Größe, zu welcher auch schon eine nur mittelmäßige Bibliothek der pädagogischen Schriften heranwächst, sollte man beim ersten Anblick wohl schließen können, daß es um die Wissenschaft selbst sehr gut bestellt seyn müsse. 83) Seine oben angeführte Schrift S. 171 und 172.

menhängende und völlig durchdachte Ausführung der Pestalozzischen Idee eines A B C der Anschauung für Herbarts eigenes Verdienst 84). Die Sache verdient daher eine nähere Prüfung. Die Gründe, welche Herbart für seine Meynung anführt, sind folgende 85): „Die ursprüngliche „und einfachste Gränze des Raums ist der Punkt. „Aber einfache Punkte sind noch keine Bestimmung des Raums selbst, sind Nichts für die „Form. Paarweise verbunden haben sie eine bestimmte Distanz, eine Länge, eine gerade Linie „zwischen sich. Diese ist zwar etwas für das „Maaß, denn sie hält eine gewisse Anzahl von „Zollen, Fußen u. dgl. — aber die Form aller Linien ist die gleiche, sie seyen lang oder kurz „— oder vielmehr, auch hier ist noch keine Form. „Eine solche giebt zuerst, und also am einfachsten, die Verbindung dreyer Punkte. Werden derselben vier oder mehrere zusammengefaßt; so sind die vorigen Verbindungen „zu dreyen darin enthalten, und können „daher als die Grundbestandtheile „aller

84) Daselbst S. 114 in der Note. 85) Vorläufig ist zu bemerken, daß Herbart im Ganzen von dem Pestalozzischen Gesichtspunkte bei der Theorie des Unterrichts ausgeht, daß er die Zurückführung aller Kenntnisse auf die Anschauung für den höchsten Grundsatz des Unterrichts hält; daß das Sehen ihm eine Kunst, in welcher der Lehrling eine gewisse Reihe von Uebungen zu durchlaufen habe, ist, u. s. w.

„aller zusammengesetzteren Formen „angesehen werden 86). Das Dreyeck „überhaupt sey also die Grundform für „die Anschauung; das rechtwinkligte Dreyeck „insbesondere, verschaffe der Trigonometrie „die Grundbegriffe zur Bestimmung aller „übrigen Dreyecke. Den Gang müßten daher „auch die Vorübungen (welche zugleich die An„schauungen und Begriffe aller triangu„lären Formen geläufig machen sollen 87)) gehen, „um der Wissenschaft zu folgen, sofern sie könn„ten 88)." — Herbart sucht darauf die Musterdreyecke auf durch tiefe geometrische und trigonometrische Vorkehrungen und durch Hülfe der Combinationslehre, wendet darauf die gefundenen Resultate auf die Zeichnungskunst, Geographie, Astronomie u. s. w. an 89). — Man sieht aus dieser Darstellung leicht, daß Herbart das Wesen des Pestalozzischen A B C der Anschauung völlig übersehen und dafür gehalten hat, es solle als Einleitung in die höhere Mathematik dienen, wie er es würklich einen Prolog zur Mathematik nennt 90), statt daß Pestalozzi es nur als Bestimmungs- und Ausmessungsformen der Gegenstände im Raum für das Augenmaaß gehalten wissen will. Daß dieses A B C der Anschauung dadurch zugleich die beste Vorbereitung zur höheren

86) s. die in Not. 81 angeführte Schrift S. 63. 87) Daselbst S. 66. 88) Daselbst S. 113 u. ff. 89) Daselbst S. 190 u. ff. 90) Daselbst S. 74.

ren und angewandten Mathematik z. E. der mathematischen Geographie, der Astronomie, der Trigonometrie u. s. w. sei, mag Pestalozzi auch wohl gewußt haben, aber davon war bei ihm noch nicht die Rede. Daß drey gerade Linien erst einen Flächen-Raum einschließen, ist jedermänniglich bekannt. Aber eine einzige krumme bildet ja auch schon, nach Herbarts Ausdruck, eine Form u. s. w. Offenbar ist es aber, daß zum Zwecke des Elementarunterrichts nach Pestalozzis Methode das Quadrat vor dem Dreyecke wesentliche Vorzüge habe, und daß es selbst in der ganzen Geometrie richtiger sei, das Dreyeck als die Hälfte eines Vierecks von gleicher Höhe und Grundlinie anzusehen und auf diese Weise vermittelst des Quadrats zu messen, als von dem Dreyecke zum Quadrate überzugehen. Es wird sich ferner bei der Betrachtung des Verfolgs der Pestalozzischen Methode im folgenden Kapitel zeigen, daß Pestalozzi sich des Quadrats zu gewissen Zwecken bedienet, welche sich durch den Gebrauch des Dreyecks theils gar nicht, theils nicht so bequem erreichen lassen.

Die weitere Ausführung des Pestalozzischen A B C der Anschauung zu begleiten, ist unnöthig, sobald einmal der richtige Gesichtspunkt desselben dargestellt ist. Unnöthig ist es ferner, die Anschauung als das Fundament seiner ganzen Theorie noch besonders zu empfehlen und darauf aufmerksam

merksam zu machen, wie wichtig die Anschauungskunst für Handwerker, für den Landmann, für Zimmer- und Maurerleute sey, wie Schwarz thut 91). Die Anschauungskunst empfiehlt sich von selbst, weil sie den Menschen die einzig richtige und wahre Ansicht der Welt beibringt.

Treflich ist die von Pestalozzi geschehene und ausgeführte Anwendung der Anschauungslehre auf die Zeichnungskunst. Zwar ist das nicht neu und unbekannt, daß man beim Zeichnen mit einfachen Linien anfange und so stufenweise fortgehe; aber das ist neu, daß Pestalozzi das Zeichnen auf die Anschauungskunst gründet, und darin hat seine Methode unstreitig vor der bisherigen den Vorzug. Dasselbe gilt vom Schreibenlernen, und es ist begreiflich, zu welcher Vollkommenheit im Schönschreiben es die Kinder bringen müssen, wenn nach Pestalozzi's Anweisung diese Kunst auf die Anschauung, und besonders auf die Meßkunst gegründet wird. Daß übrigens die Idee, dem Schreiben das Zeichnen überhaupt, und dem Schreiben mit der Feder das mit dem Griffel auf Schiefertafeln insbesondere, vorhergehen zu lassen, nicht neu ist, bedarf keiner Bemerkung; allein das läßt sich hier behaupten, daß Pestalozzi in seiner Ausführung die bisherigen Grundsätze übertrifft.

91) in seiner oben angeführten Schrift S. 9.

Einige Bemerkungen, die sich hier über den genauen wechselseitigen Zusammenhang aller einzelnen Unterrichtsmittel in Pestalozzi's Methode machen ließen, mögen bis zum Ende des folgenden Kapitels verspart werden.

Achtes

Achtes Kapitel.

Pestalozzi's Unterrichtsmethode in den Anfangsgründen der Rechnungskunst. — Schlußanmerkungen zu diesem und den beiden vorigen Kapiteln.

Das dritte Elementarmittel unserer Erkenntniß ist:

Zahl.

Indessen aber Schall und Form durch mehrere ihrer Elementarumfassung untergeordnete Unterrichtsmittel uns zu deutlichen Begriffen und der Geistesselbstständigkeit, die durch sie erzielet wird, hinführen, ist die Rechenkunst das einzige Unterrichtsmittel, das keine untergeordnete Mittel an sich anschließt, sondern bis auf die äußersten Würkungen seines Einflusses immer nur als einfache Folge der Elementarkraft erscheint, durch welche wir das Verhältniß des Mehr und des Weniger in allen Anschauungen uns selbst zum klaren Bewußtseyn zu bringen, und uns dieses Verhältniß ins Unermeßliche bis zur deutlichsten Bestimmung vorzustellen im Stande sind.

Schall und Form führen den Keim des Irrthums und der Täuschung sehr oft und auf verschiedene Weise in sich selbst, die Zahl niemals; sie allein führt zu untrüglichen Resultaten, und wenn die Meßkunst den nämlichen Anspruch macht, so kann sie denselben nur durch die Handbietung der Rechenkunst und durch ihre Vereinigung mit dieser behaupten, das heißt, sie ist darum untrüglich, weil sie rechnet.

So wie nun dasjenige Unterrichtsmittel, das den Zweck des Unterrichts — die deutlichen Begriffe — am sichersten erzielet, als das wichtigste dieser Mittel angesehen werden muß: so ist offenbar, daß dieses Unterrichtsmittel auch allgemein und mit der vorzüglichsten Sorgfalt und Kunst zu betreiben und daß es für die Erreichung des letzten Zwecks des Unterrichts höchst wichtig ist, daß auch dieses Mittel in Formen gebracht werde, welche alle Vortheile benutzen, die eine tiefe Psychologie und die umfassendste Kenntniß der unwandelbaren Gesetze des physischen Mechanismus dem Unterrichte allgemein gewähren können. Die Rechenkunst muß daher von der Anschauung ausgehen, die Elemente derselben müssen zur höchsten Einfachheit zurück geführt, und der Fortschritt in allen Abwechselungen muß genau und lückenlos an diese Einfachheit der Anfangspunkte angekettet werden.

Die Rechenkunst entspringt ganz aus der einfachen Zusammensetzung und Trennung mehrerer Einheiten. Ihre Grundform ist wesentlich diese: Eins und Eins ist Zwei, und Eins von Zwei bleibt Eins. Auch ist jede Zahl an sich selbst nichts anders, als ein Verkürzungsmittel dieser wesentlichen Urform alles Zählens. Es ist aber wichtig, daß das Bewußtseyn der Urform aller Zahlenverhältnisse durch die Verkürzungsmittel der Rechenkunst selbst im menschlichen Geist nicht geschwächt, sondern durch die Formen, in welchen diese Kunst gelehrt wird, mit großer Sorgfalt tief in denselben eingeprägt, und aller Fortschritt dieser Kunst auf dem fest erzielten Zwekke des im menschlichen Geiste tief erhaltenen Bewußtseyns der Realverhältnisse, die allem Rechnen zum Grunde liegen, gebauet werde. Würde dieses nicht geschehen, so würde selbst das erste Mittel zu deutlichen Begriffen zu gelangen, zu einem Spielwerk unsers Gedächtnisses und unserer Einbildungskraft erniedriget und dadurch in seinem wesentlichen Zwecke kraftlos gemacht werden.

Es kann nicht anders seyn, wenn wir z. B. bloß auswendig lernen: drei und vier ist sieben, und dann auf dieses Sieben bauen, als wenn wir würklich wüßten, daß drei und vier sieben ist, so betrügen wir uns selbst; denn die innere Wahrheit dieser Sieben ist nicht in uns, indem wir uns des sinnlichen Hintergrundes, der ihr leeres Wort

uns

uns allein zur Wahrheit machen kann, nicht bewußt sind. Es ist in allen Fächern der menschlichen Erkenntniß die nämliche Sache.

In den Bemühungen, den Kindern den festen Eindruck der Zahlenverhältnisse, als würklicher Realabwechselungen des Mehr und Weniger, das sich in Gegenständen, die ihnen vor Augen stehen, selbst vorfindet, auffallen zu machen, fängt man schon mit dem Buche für Mütter an; die ersten Tabellen dieses Buchs enthalten eine Reihe von Gegenständen, die dem Kinde den Begriff des Eins, Zwey, Drey u. s. w. bis auf Zehn in bestimmten Anschauungen vor Augen legen. Dann läßt man die Kinder auf diesen Tafeln die Gegenstände, die als Einheit bezeichnet sind, aufsuchen, dann die gedoppelten, dann die dreyfachen u. s. w. Hernach läßt man sie an ihren Fingern oder mit Erbsen, Steinchen und andern Gegenständen, die bei der Hand sind, eben diese Verhältnisse wiederfinden und das Bewußtseyn derselben sich ihnen täglich hundert und hundert Mal dadurch wieder erneuern, daß man bei der auf der Buchstabiertafel befindlichen Vertheilung der Wörter in Sylben und Buchstaben allemal die Frage aufwirft: wie viel Sylben hat das Wort? und wie heißt die erste? die zweyte? die dritte? u. s. w. Auf diese Weise wird die Urform alles Rechnens den Kindern tief eingeprägt, und so

werden ihnen die Verkürzungsmittel derselben, die Zahlen, mit vollem Bewußtseyn ihrer innern Wahrheit geläufig, ehe sie im Gebrauch derselben, ohne den Hintergrund der Anschauung vor Augen zu haben, fortschreiten. — Ueberhaupt kann man in eben dem Zeitpunkte, in welchem die Kinder die Buchstaben kennen lernen, anfangen, ihnen auch die Zahlenverhältnisse beizubringen. Wenn das Kind die Zusammensetzungen von Eins und Eins bis auf Zehn vollkommen begriffen und das Aussprechen dieser Zahlen zur unbedingtesten Leichtigkeit gebracht hat, verfahre man mit den vorigen Hülfsmitteln so, daß man frägt: wenn du zwey Erbsen u. s. w. hast, wie viel mal hast du dann E i n e? u. s. w. Wenn es denn nun durch das bestimmte und oft wiederholte Zählen der Abtheilungen zum deutlichen Bewußtseyn, wie viel Einheiten in den ersten Zahlen seyen, gekommen ist, so verändert man die Frage von neuem und frägt bei der nochmaligen gleichförmigen Aufstellung der würklichen gezählten Gegenstände: Wie viel mal Eins ist Zwey? u. s. w., und dann wieder: Wie viel mal ist Eins in Zwey enthalten? u. s. w. Erst dann, wenn das Kind mit der einfachen Anfangsform des Addirens, Multiplicirens und Dividirens bekannt ist, und das Wesen dieser Rechnungsformen sich durch Anschauung vollkommnen geläufig gemacht hat, sucht man ihm auf die gleiche Art durch Anschauung auch die Anfangsform des Subtrahirens bekannt und geläufig

fig zu machen. Dieses geschieht also: Man nimmt von den zusammen gezählten zehn Dingen Eins weg und frägt: Wenn du von Zehn Eins weggenommen hast, wie viel bleiben übrig? Das Kind zählt und findet: Neun. So verfährt man bis auf das letzte Eins. Hernach kann das Zusammenzählen und das Wegnehmen der einzelnen Zahlen mit einander vorgenommen werden.

Das Bewußtseyn des Mehr und Weniger der Gegenstände, das beim Kinde durch Vorlegung würklicher beweglicher Realitäten erzeugt worden, wird dann hernach bei ihm durch Rechnungstafeln verstärkt, in welchen ihm die gleichen Reihenfolgen der Verhältnisse in Strichen und Punkten noch einmal vor Augen gelegt werden. Diese Tafeln werden in der Manier, mit Realitäten zu rechnen, eben so gebraucht als Leitfaden, wie das Buchstabierbuch zur Aufstellung der Wörter an die Tafel; und wenn dann das Kind im Rechnen mit Realitäten und ihre Stelle vertretenden Punkten oder Strichen so weit geübt ist, als diese Tafeln, die ganz auf Anschauung gegründet sind, gehen, so wird das Bewußtseyn der würklichen Zahlverhältnisse bei ihm so stark, daß ihm nun die Verkürzungsmanieren durch gewöhnliche Zahlen, auch ohne Anschauung, unglaublich leicht werden, weil seine Geisteskräfte jetzt von Verwirrung, Lückenhaftigkeit und spielendem Rathen entfernt sind; so daß man im eigentlichsten Verstande sagen kann:

 ein

ein solches Rechnen sei nur Vernunftübung, und überall kein Gedächtnißwerk oder kein routinenmäßiger Handwerksvortheil, es sey das Resultat der klarsten bestimmtesten Anschauung und führe zu nichts, als zu deutlichen Begriffen.

Da aber die Vermehrung und Verminderung aller Gegenstände nicht bloß in mehr oder weniger Einheiten, sondern auch in der Zertheilung der Einheiten in mehrere Theile besteht; so entsteht dadurch eine zweyte Form des Rechnens, oder vielmehr, es öffnet sich die Bahn, in welcher jede einzelne Einheit zum Fundament einer unendlichen Abtheilung ihrer selbst und einer unendlichen Vertheilung der in ihr liegenden Einheiten gemacht werden kann.

So wie nun bei der ersteren Rechnungsweise, das ist bei der Vermehrung und Verminderung ganzer Einheiten, die Zahl Eins als der Anfangspunkt alles Rechnens und als das Fundament der Anschauungskunst aller seiner Abwechselungen angesehen werden muß; so muß bei der zweyten Form des Rechnens eine Figur aufgefunden werden, die in dieser Rechnungsweise eben das leistet, was die Zahl Eins in der ersten; es muß eine Figur aufgefunden werden, die ins Unendliche theilbar ist, und die in allen ihren Abtheilungen immer sich selbst gleicht; eine Figur, durch welche man die Theile der Bruchrechnung ins Unendliche,

einer

einer zugleich als Theil des Ganzen, und hinwieder als selbstständige ungetheilte Einheiten auf eine Weise zur Anschauung bringen kann, daß jedes Verhältniß eines Bruches dem Kinde im Verhältniß gegen das Ganze so bestimmt und so abgemessen vor den Augen steht, als bei unserer Methode in der einfachen Rechnungsform die Zahl Eins dem Kinde in der Zahl Drey bestimmt dreymal vor Augen steht.

Es ist aber keine Figur möglich, die dieses leistet, als das gleichseitige Viereck. In diesem können wir das Verhältniß der Vertheilungen der Einheit oder der Brüche in ihrer progressiven Reihenfolge, von dem allgemeinen Anfangspunkt alles Mehr und Weniger, von der Zahl Eins, an, dem Kinde eben so sinnlich vor Augen stellen, als wir ihm die Vermehrung und Verminderung der ungetheilten Einheiten sinnlich dargestellt haben. Wir haben nämlich eine Anschauungstabelle der Brüche eingerichtet, die 11 Reihen hat, deren jede aus 10 Vierecken besteht. Die Vierecke in der ersten Reihe sind ungetheilt, die in der zweyten Reihe sind in zwey gleiche Theile getheilt; die in der dritten in drey, u. s. w. bis zehen. Dieser einfach getheilten Tafel folgt eine zweyte Tabelle, in welcher diese einfachen Anschauungsabtheilungen nach folgender Progression weiter gehen. Die Vierecke, welche in der ersten Tabelle in zwey gleiche Theile getheilt sind, werden jetzt in 2, 4,

 6, 8,

6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20 Theile, die in der folgenden Reihe in 3, 6, 9, 12 u. s. w. Theile getheilt.

Da nun das A B C der Anschauung aus Ausmessungsformen besteht, welche allgemein die zehnfache Abtheilung des Quadrats zum Fundament haben, so ist offenbar, daß wir die gemeinsame Quelle des Anschauungs A B C, das Quadrat, dadurch auch zum Fundament des Rechnungs A B C gelegt, oder vielmehr, daß wir die Elementarmittel der Form und Zahl in eine solche Harmonie gebracht haben, daß unsere Ausmessungsformen als erste Fundamente der Zahlverhältnisse, und die Fundamente der Zahlverhältnisse als erste Fundamente der Ausmessungsformen gegenseitig gebraucht werden. Auf diesem Wege sind wir dahin gekommen, daß wir die Kinder nach unserer Manier nicht anders rechnen lehren können, als durch den Gebrauch eben dieses A B C, das wir im Anfange nur als A B C der Anschauung im engern Sinn, das ist, als Fundament des Messens, Schreibens und Zeichnens gebraucht haben.

Das Bewußtseyn der würklichen Realverhältnisse aller Brüche wird dem Kinde durch den Gebrauch dieser Tafeln so stark, daß ihm auch die Uebung der Bruchrechnung in gewöhnlichen Zahlen, eben so wie in der Rechnung mit ungetheilten

Einheiten, unglaublich leicht wird. Die Erfahrung zeigt, daß die Kinder bei dieser Methode vier bis fünf Jahre früher zu den Fertigkeiten dieser Uebungen gelangen, als es ohne diese Mittel je möglich gemacht werden könnte. Der Geist des Kindes wird auch bei diesen Uebungen, eben so wie in den vorigen, von Verwirrung, Lückenhaftigkeit und spielendem Rathen entfernt, und man kann auch hierin mit Bestimmtheit sagen: dieses Rechnen ist nur Vernunftübung, auf keine Weise kein bloßes Gedächtnißwerk und kein routinenmäßiger Handwerksvortheil, es ist das Resultat der klarsten bestimmtesten Anschauung und führt leicht durch reine Deutlichkeit zur Wahrheit 92).

Wer über den Unterricht im Rechnen auch nur wenig nachgedacht hat, wird sich von der Richtigkeit und Vorzüglichkeit der Pestalozzischen Methode in diesem Theile überzeugen. Es ist unläugbar, daß das Rechnen mit würklichen Gegenständen bei den Kindern dem Rechnen mit bloßen Zahlen vorhergehen müsse, nicht nur deswegen, weil das Kind am Rechnen mit Zahlen, ohne die würklichen Gegenstände vor Augen zu haben, kein Interesse findet, sondern noch mehr deswe-

 gen,

92) Wie Gertrud u. s. w. S. 257 — 271; verglichen mit S. 289 und 290, S. 291 — 293, S. 86, 3; S. 104, S. 127 — 129.

gen, weil dem Rechnen sonst die Grundlage alles Wissens, die Anschauung, fehlt, und jenes dadurch zum bloßen Gedächtnißwerke herabsinkt. Mehr wie irgend eine andere Wissenschaft dient das Rechnen zur wahren reellen Geistesentwikkelung, und es wird bisher noch viel zu wenig betrieben, da es einer der ersten und vorzüglichsten Unterrichtsgegenstände seyn sollte. Mehrentheils will man den Unterricht im Rechnen nur so weit ertheilt haben, als das Kind in seiner künftigen Lage Gebrauch davon zu machen hat. Allein diese Meynung ist ein sehr schädlicher Irrthum, weil das Rechnen hauptsächlich als Mittel der eigentlichen Verstandesbildung angesehen werden muß.

Bei der Beurtheilung der vorgetragenen Pestalozzischen Grundsätze über den Unterricht im Rechnen muß man nicht übersehen, daß er nur die Theorie des Elementarunterrichts im Rechnen darstellen und nicht die ganze vollständige Anweisung zum Rechnen in den folgenden späteren Cursen dieses Unterrichts geben wollte. In Hinsicht des Anfangsunterrichts im Rechnen, sowol in ganzen als in gebrochenen Zahlen, ist die Pestalozzische Anweisung vortreflich. Daß man das Rechnen mit würklichen Sachen anfangen solle, ist zwar keinesweges neu, obgleich in der Praxis dieser Grundsatz nicht überall und genug befolgt wird. Allein neu ist es und von den bisherigen Grund-

Grundsätzen abweichend, daß man das Rechnen, so wie allen Unterricht, auf die Anschauung gründen, und durch die Anschauungskunst das Rechnen vorbereiten solle. Neu ist es und bisher nur selten beobachtet, daß man bei den ersten Anfängen des Rechnens so lange stehen bleiben solle, bis das Kind zur unbedingtesten Fertigkeit in denselben gelangt ist. Auf die erste Grundlage dieses Unterrichts kömmt alles an, wenn im Verfolg das Kind bedeutende Fortschritte darin machen soll. Das Rechnen ist eine Fertigkeit und erfordert daher, wie alle Fertigkeiten, sehr viele Uebung. Gerade weil man es in diesem Punkte so häufig versieht und glaubt, daß ein Kind wohl ein guter Rechner werden könne, wenn es wöchentlich 2—3—4—6 Stunden rechnet, giebt es in unsern Zeiten so wenige fertige Rechner, die auch nur in den gewöhnlichsten und leichtesten Fällen des täglichen Lebens sich immer zu helfen wissen.

Man hat in unsern Zeiten so sehr auf das Kopfrechnen gedrungen und mit Recht; aber es sind mehrentheils über diesen Gegenstand lauter unrichtige Begriffe in Umlauf. Das Rechnen überhaupt soll und muß keine Sache des Gedächtnisses oder des Mechanismus seyn, aber daraus folgt noch nicht, daß man das Rechnen auf der Tafel verbannen oder auch nur einschränken müsse. Nur das ist gewiß, daß in den ersten Zeiten die-

ses Unterrichts im Rechnen das Kind durchaus keine Tafel und keinen Griffel brauchen müsse, wenn die Anfangsgründe ihm deutlich bekannt und zur vollkommenen Geläufigkeit werden sollen. Allein das Kind muß durchaus nicht bei kleineren Zahlen stehen bleiben, sondern auch in größeren geübt werden. Das eigentliche Kopfrechnen nun ohne Gebrauch der Tafel und des Griffels ist vorzüglich Beschäftigung der Einbildungskraft. Das Kind muß sich beim Kopfrechnen, um uns so auszudrücken, die zum Rechnen aufgegebenen Zahlen in die Luft vor sich hinstellen und mit dem Blicke seines Geistes festhalten können. Es muß also im Stande seyn, die Zahlen selbst mit einem Blicke zu übersehen. Dieses Uebersehen kann nun freilich zu einer unglaublichen Fertigkeit geübt werden, aber es hat doch seine Grenzen, in welchem es der Einbildungskraft nicht mehr möglich ist, eine Reihe von mehreren Zahlen mit einem Male nach allen ihren Theilen aufzufassen und ohne Verwirrung das ganze Bild der Zahl vor sich hinzustellen. In diesem Falle tritt nun das Bedürfniß der Rechnentafel und des Griffels ein, um durch deren Gebrauch der Einbildungskraft zu Hülfe zu kommen und ihr die Vergegenwärtigung solcher Zahlen, welche ihr Maximum überschreiten, zu erleichtern. Aber weit gefehlt, daß durch diese Hülfsmittel das Rechnen aufhört, Beschäftigung des Kopfs zu seyn, wird es dadurch nur noch mehr zu einer wahren Verstandessache

ge-

gemacht, wenn nemlich jene Hülfsmittel nur gehörig gebraucht werden. Der Verstand schwingt sich durch jene Erleichterungsmittel völlig über das Gedächtniß und die Phantasie hinaus und rechnet Größen aus, die der Phantasie nicht mehr zugänglich sind. Sojaux erinnert bei Gelegenheit seiner Beurtheilung der Pestalozzischen Lehrart im Rechnen 93), daß Pestalozzi hier nicht nach den richtigen Grundsätzen verfahre. Er bemerkt, daß Pestalozzi allerdings ganz richtig hier von der Anschauung ausgehe, aber von der lange genug geübten Anschauung der Zahlenverhältnisse, sogleich zu dem Tafelrechnen (vermittelst der Tabellen) fortschreite, daß er die zweite dazwischen liegende Stuffe überschreite, nemlich das Kopfrechnen, und dadurch alle Fertigkeit im Rechnen zur Sache des Gedächtnisses und seines Mechanismus mache, indem die Kinder alle Resultate der Tabellen bloß auswendig lernten. Allein dieser Tadel ist völlig ungegründet. Dadurch nemlich, daß Pestalozzi die Bestimmung der Zahlverhältnisse vermittelst der Anschauung lehrt, macht er das Rechnen recht eigentlich zur Sache des Kopfs; noch mehr geschieht dies durch die Pestalozzischen Tabellen, welche lediglich auf der Anschauung beruhen und bei deren Uebung geradezu der Verstand beschäftiget wird. Das lange und vielseitige Verweilen Pestalozzi's bei den Anfangs-

93) in seiner oben angeführten Schrift, S. 73 – 80.

fangsgründen ist durchaus nothwendig, wenn die Kinder späterhin beträchtliche Fortschritte machen sollen.

Der Recensent in der Bibl. der päd. Litt. findet in der Pestalozzischen Anleitung zum Rechnen durchaus nichts neues, bedauert aber, daß Pestalozzi's Sonderlingsweise, wie er sich ausdrückt, ihn auch um die Kenntniß der Büschischen Ansicht brachte, welche von dem Satze ausgehe: das Rechnen beschäftiget sich mit Verhältnissen, in welchen Zahlen zu einander stehen und ist vom Zählen wesentlich unterschieden 94). Allein diese Erinnerungen sind sehr trivial. Daß das Rechnen sich mit den Bestimmungen der Zahlenverhältnisse beschäftige, war Pestalozzi nicht unbekannt, und daß Zählen nur der Anfang des Rechnens sei, wußte er gleichfalls und auf dieser Wahrheit beruhet eben seine ganze Theorie des Elementarunterrichts im Rechnen. Büsch wußte dies eben so gut, daß das Rechnen mit dem Zählen beginnen müsse. Allein er lehrte die Anfangsgründe des Rechnens nicht nach der richtigen Pestalozzischen Methode, diese setzt daher nicht die Kenntniß der Büschischen Ansicht vom Rechnen voraus, sondern Büsch's gemeinnützige Arithmetik zum Nutzen und Vergnügen des bürgerlichen Lebens setzt die Pestalozzische Elementarrechenkunst

für

94) s. die angeführte Recens. S. 72.

für die erste Geistesentwikkelung und Bildung voraus und bedarf derselben.

Es giebt eine Ansicht des Rechnens, die den mehrsten Pädagogen fehlt, welche aber um so wichtiger ist, weil durch sie das Rechnen erst als wahre Geistesbildung erscheint, nemlich die Ansicht des Rechnens als eines Mittels zur Bildung der Urtheilskraft und der richtigen Leitung der Reflexion. In diesem Sinne ist nach Pestalozzi 95), dem Himly hierin beistimmt 96), das Rechnen allerdings das wichtigste Unterrichtsmittel. Es kommt nemlich beim Rechnen auf zwei Hauptpunkte an, nemlich erstlich auf das richtige Rechnen selbst, d. h. auf die Fertigkeiten, die Zahlenverhältnisse durch Addiren, Subtrahiren u. s. w. in ganzen und gebrochenen Zahlen richtig und ohne Fehler zu bestimmen, welches man das technische Geschäft beim Rechnen nennen kann; und zweitens auf die Uebung der Beurtheilungskraft, durch welches dieses Mittel man in jedem Falle die Zahlenverhältnisse bestimmen, ob man Addiren oder Subtrahiren oder Multipliciren oder Dividiren, oder mehreres in einem einzelnen Falle zugleich thun solle, welche Ansicht das Rechnen allein in den hohen Rang des wichtigsten Unterrichtsmittels setzt. Gewöhnlich wird der letztere Theil fast gar nicht berück-

95) Wie Gertrud u. s. w. S. 258. 96) in seiner angeführten Schrift, S. 175.

rücksichtigt, und unsere Rechner verstehen wohl das Addiren, Subtrahiren u. s. w., wenn sie nur erst wissen, ob und was sie zu addiren u. s. w. haben, d. h. in der Sprache des Rechnens, wenn sie das Exempel nur erst anzusetzen wissen. Diese Erscheinung ist ein Beweis, daß man das Rechnen lediglich zur Sache des Gedächtnisses und seines Mechanismus macht und allein bei dem eigentlichen technischen Rechnen stehen bleibt. Pestalozzis Methode im Rechnen ist von diesem Fehler völlig frei, weil sie beständig von der Anschauung ausgeht und den Lehrling nur von der Beurtheilung der Verhältnisse der Gegenstände in der Welt, an denen etwas zu berechnen ist, zu den Bestimmungen dieser Verhältnisse durch Zahlen führt und dies ist ein wesentlicher Vortheil der Pestalozzischen Methode vor der gewöhnlichen Art des Unterrichts im Rechnen.

Schließlich ist noch die Pestalozzische Anschauungskunst der Zahlenverhältnisse vermittelst des Quadrats und seiner Abtheilungen zu bemerken. Es ist unläugbar, daß dieses Mittel trefflich sich dazu eignet, den Kindern eine deutliche und klare Anschauung von dem Werthe und dem Wesen der Brüche zu verschaffen und hier ist es, wo das Herbartsche Dreyeck als völlig unbrauchbar sich zeigt. Aber das muß wiederum bemerkt werden, daß der einseitige Gebrauch des Quadrats zu jenem Zwecke auch nur eine einseitige

Ansicht von der Sache beibringt, und daß der Cirkel in den mehrsten Fällen eben so gute Dienste und oft noch bessere hier leistet. Wenigstens müssen dieselben Verhältnisse der Theile zur Einheit, welche man dem Kinde durch die Abtheilungen des Quadrats anschaulich gemacht hat, ihm auch hinterher durch ähnliche Abtheilungen des Cirkels anschaulich gemacht werden. Der Grund, warum die Cirkelfläche nicht vollkommen die Dienste leistet wie das Quadrat, liegt darin, daß die Theile der Cirkelfläche (vom Mittelpunkte aus bis an die Peripherie getheilt) zwar alle sich unter einander als Cirkelausschnitte, gleichen, aber nicht wiederum der Cirkelfläche selbst, wie dies bei dem Quadrate mehrentheils der Fall ist, und welches Pestalozzi ausdrücklich von einer Figur fordert, die zur anschaulichen Darstellung der Theile des Ganzen und ihres Verhältnisses unter einander geschickt seyn soll 97).

Zum Schlusse der in den vorigen Kapiteln enthaltenen Darstellung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode vermittelst der speciellen Unterrichtsmittel, die er aus den Elementarmitteln unserer Erkenntniß, nemlich dem Schall, der Form und der Zahl, herleitet, wird es nützlich seyn, noch einen

97) Wie Gertrud u. s. w. S. 268.

einen Rückblick auf den Zusammenhang dieser einzelnen Unterrichtsmittel unter einander zu werfen. Die Anschauung ist der Mittelpunkt des Ganzen, von welchem alle einzelne Theile ausgehen, die der ganze Umkreis einschließt. Nichts sollte nach Pestalozzi in diesen Umkreis hineinkommen, was nicht mit dem Mittelpunkte in Verbindung stände, und alles, was innerhalb des Umkreises befindlich ist, sollte nicht nur, entweder mittelbar oder unmittelbar, mit dem Mittelpunkte zusammenhangen, sondern es sollte auch unter einander selbst genau mit einander verbunden seyn. Ein Unterrichtsmittel sollte genau in das andere eingreifen, und dasselbe entweder vorbereiten oder durch dasselbe vorbereitet werden. Nichts sollte isolirt dastehen, weil im menschlichen Geiste selbst nichts isolirt ist, sondern in ihm alle einzelne Vermögen und Kräfte in der unzertrennlichsten Verbindung mit einander stehen. Er wollte keine einseitige Entwikkelung und Bildung des Geistes, sondern eine solche, die den ganzen Menschen umfaßte und ihn vollendete, hervorbringen. Diesen Zweck hat er in Hinsicht der Unterrichtsmittel und Gegenstände auf die jetzt bekannte Art und Weise ausgeführt. Er wollte nicht etwa bloß den Verstand oder das Gedächtniß oder ein anderes Seelenvermögen allein und ausschließlich entwikkeln, sondern alle zusammengenommen und zwar in der Ordnung und Form, welche ihre ursprüngliche Natur wesentlich

lich erfordert. Darum griff er den menschlichen Geist bei der Wurzel an, bei der produktiven Einbildungskraft, welche die Quelle aller Geistesthätigkeit ist. Darum führte er alle Thätigkeiten des Geistes auf die der produktiven Einbildungskraft, nemlich auf die Anschauung zurück, und knüpfte an diese alle ferneren Geistesentwikkelungen. Zur Bildung der Anschauung bediente er sich vorzüglich des A B C der Anschauung, durch dasselbe bereitete er die Zeichnungskunst und Schreibkunst vor und brauchte es ebenfalls zum Unterrichte in den Elementen der Rechnungskunst. Er lehrt das Rechnen zugleich und während der Uebung in der Meßkunst treiben und entwikkelt zugleich mit beiden das Vermögen der Sprache. Er lehrt nur das aussprechen, was vorher dem Kinde durch die Anschauung bekannt ist und knüpft alle ferneren Entwikkelungen der Sprache an die Resultate der Anschauung und ihre Entwikkelung an. Sein erstes Unterrichtsbuch dient zugleich als Unterrichtsmittel in der Anschauung, der Sprache, des Rechnens und des Lesens und dessen Beschaffenheit soll zu dem vielseitigsten Gebrauche geeignet seyn. — So greifen in seiner Theorie alle einzelnen Theile vollkommen in einander ein und jeder derselben wird erst durch alle übrigen und also durch das Ganze bestimmt. Von jedem Theile aus wird man zu den übrigen fortgetrieben und es ist nirgends eine Lücke. So muß es auch

seyn, wenn die Theorie richtig seyn und zur Wissenschaft führen soll. Daß die bisherige Unterrichtslehre dieser Forderung bei weitem nicht in dem Grade Genüge leistet, bedarf wohl kaum einer Erinnerung, wenn gleich jene sich mit diesem Vorzuge allerdings brüstet, aber nur dadurch sich selbst ihre Mängel verbirgt. Es ist indeß durch das bisher Ausgeführte sattsam gezeigt, daß selbst Pestalozzi in seinen einzelnen Unterrichtsmitteln die vollkommene Einheit nicht ganz erreicht hat, welche er beabsichtigte. Allein der Geist seiner Methode muß von ihrer individuellen Ausführung unterschieden werden. Es ist auch gar nicht Pestalozzi's Meynung, als wenn er den Gegenstand seines Nachdenkens schon völlig ins Reine gebracht hätte und für denselben hinführo weiter nichts mehr zu thun sey. Er ist vielmehr von dem Gegentheile überzeugt, glaubt nur den einzig richtigen Gesichtspunkt alles Unterrichts klar aufgestellt zu haben, und wünscht nur den Geist seiner Methode in seine Leser hineinzubringen. Auf die gegenwärtigen und zum Theil sehr schwerfälligen Formen der Methode rechnet er nicht, sondern sieht sie nur als Mittel an, um vermittelst derselben erst den Geist der Methode aufzufassen. Wenn man diesen ergriffen habe, könne man füglich seine Formen wegwerfen, wie er selbst behauptet 98). Von der Anmaaßungslo-

98) in der Vorrede seines Buchs für Mütter.

losigkeit des Mannes, mit dessen Theorie wir uns bisher beschäftiget haben, überzeugt eine merkwürdige Stelle seines so merkwürdigen Buchs. „Wenn ich unterdessen sage, spricht er 99), es „giebt einen Mechanismus, dessen Resultate physische Nothwendigkeit sind; so sage ich um deswillen nicht: ich habe die Gesetze desselben in „ihrem ganzen Umfange entwikkelt. Und wenn „ich sage: es giebt im Unterricht einen reinen „Verstandesgang; so sage ich um deswillen nicht: „ich habe die Gesetze dieses Ganges in ihrer hohen „Vollendung dargelegt. Ich habe in der ganzen „Darstellung meines Thuns weit mehr die Sicherheit meiner Grundsätze heiter zu machen gesucht, „als das höchst gehemmte Thun meiner schwindenden Individualität zum Maaßstab dessen „aufstellen wollen, was durch die vollendete Entwikkelung dieser Grundsätze für das Menschengeschlecht herauskommen kann und herauskommen muß. Ich weiß das selbst nicht, und „fühle alle Tage mehr, wie sehr ich es nicht „weiß.“

Vieles ist noch zu thun übrig, um die von Pestalozzi aufgestellten Grundsätze des Unterrichts zu einer vollständigen und erschöpfenden Theorie des Ganzen auszubilden. Zu den oberen Punkten

99) Wie Gertrud u. s. w. S. 323 und 324.

des Schulunterrichts ist Pestalozzi in seiner Theorie noch nicht gekommen, wie er selbst gesteht 100). Ob wir von ihm selbst diese Vollendung seiner Theorie erwarten dürfen, wird die Zeit lehren. Schwarz behauptet zwar, daß uns das, was Menschenbildung betrifft, nie so ganz im Reinen seyn solle 1); allein dies ist ein sehr verderblicher Wahn. Die Grundsätze der Geistesentwikkelung und Bildung sollen allerdings ins Reine kommen, und sie werden es.

Bis jetzt sind von den Pestalozzischen Elementarbüchern, auf welche die Welt mit so gespannter Aufmerksamkeit hinsah, schon die drei ersten Hefte erschienen. Sie bestätigen vollkommen unsere bisherigen Urtheile über Pestalozzis Theorie; aber sie bestätigen auch im Einzelnen die Unbehülflichkeit und Schwerfälligkeit ihres Urhebers in der Ausführung seiner Idee. Dies hier durch eine Zergliederung jener Bücher zu zeigen, würde eine zu weitläuftige und, wie wir hoffen, für die mehresten Leser unnöthige Arbeit seyn. Möge man

100) daselbst S. 109. 1) in seiner angeführten Schrift S. 29. — Biester ist, wie wir oben gesehen haben, anderer Meynung: doch ein anderes ist ein Bibliothekar, ein anderes ein Pastor, sagte schon Lessing.

man nur den Geist der Methode in denselben suchen, und nicht an den Buchstaben kleben! Dieser Geist ist in ihnen sichtbar genug, und diese schon erschienenen Hefte verbürgen die Güte der folgenden.

Neuntes Kapitel.

Auflösung eines Paradoxons in der Pestalozzischen Unterrichtsmethode.

Wir haben uns bisher mit dem Theile der Pestalozzischen Methode beschäftigt, welcher das Materiale des Elementarunterrichts betraf, wir haben die Lehrgegenstände für den früheren Unterricht, die Ordnung und Aufeinanderfolge ihrer einzelnen Theile kennen gelernt. Aber noch müssen wir eine andere Seite der Pestalozzischen Theorie näher betrachten, nemlich die Art und Weise, wie er den bisher beschriebenen Unterricht nun würklich ertheilt haben will, das was man im engeren Sinne die Lehrmethode zu nennen pflegt. Wir wollen kürzlich sehen, was er über diesen Punkt behauptet.

Bei einer flüchtigen Lectüre seines Hauptbuches, worin er seine Grundsätze des Unterrichts dargestellt hat, muß es auffallen, daß Pestalozzi gegen alles Katechisiren und Sokratisiren beim Unterrichte als gegen die verderblichste Methode des Unterrichts eifert, wie bisher noch keiner.

Das

Das Sokratisiren der Volkslehrer hielt er für eine vergebliche Bemühung, das geistige Elend des Volks zu mindern 2). Das Katechisiren bewirkt nach seiner Meynung nur ein bloß papageyenartiges Nachsprechen dunkler unverstandener Worte 3), weil es ursprünglich gar keine Verstandesübung, sondern eine bloße Wortanalytik verwirrt vorliegender Sätze war, das insoweit als Vorbereitungsgeschäft zur allmähligen Klarmachung der Begriffe das Verdienst hat, daß es dem Kinde die getrennten Wörter und Sätze unverwirrt zur festen Anschauung einzeln vor Augen legt. Das Sokratisiren sey hingegen erst in unsern Tagen mit diesem Katechisiren, das sich ursprünglich bloß auf religiöse Gegenstände bezogen habe, vermischt worden. Allein diese Vermischung des Sokratisirens und Katechisirens sey in ihrem Wesen würklich nichts anders als eine Quadratur des Cirkels, die der Holzhacker mit dem Beil in der Hand auf einem hölzernen Brette versuche; es gehe nicht. Der ungebildete oberflächliche Mensch ergründe nicht die Tiefen, aus denen Sokrates Geist und Wahrheit herausschöpfte. Es sey natürlich, daß jenes Geschäft nicht gehen wolle, weil es dabey dem Lehrer an dem Fundamente des Fragens und den Kindern an einem Hintergrunde zu Antworten fehle, und diese auch keine Sprache für das hätten, was sie nicht wüßten,

 und

2) Wie Gertrud u. s. w. S. 5. 3) daselbst S. 46.

und jenes Geschäft Bücher voraussetze, die den Kindern auf die verstandene oder nicht verstandene Frage immer eine bestimmte Antwort in den Mund legten. — Das eigentliche Katechisiren wiederholt er, und vorzüglich das Katechisiren über abstrakte Begriffe, seye, außer den Sonderungsvortheilen der Worte und dem Takt in den analytischen Formen, den es vorbereite, an sich selbst nichts als ein papageyenartiges Nachsprechen unverstandener Töne; das Sokratisiren sey aber wesentlich für Kinder unmöglich, denen beides, der Hintergrund der Vorkenntnisse und das äußerliche Mittel der Sprachkenntnisse, mangele. Der Glaube, es müsse jeder gute Schulmeister im Stande seyn, über alle Arten von religiösen und moralischen Begriffen durch Fragen richtige und bestimmte Antworten aus den Kindern herauszulocken, sey nur Wahn. Er hofft, man seye jetzt am Erwachen aus dem Traume, als könne man durch Katechisiren wie durch ein Wunder den Verstand herauslocken und aus dem eigentlichen Nichts hervorrufen. Er behauptet, es sey ein sehr mißliches Ding um ein Schulmeisterseminarium, wenn dieses einen jeden Dorfschulmeister zu der Höhe der Fragkunst emporheben müsse, daß es ihm leicht sey, über jeden Gegenstand eine Anzahl Fragen in Bereitschaft halten, und diese ohne Mühe anbringen zu können 4). Mein So-

kra-

4) daselbst S. 73 — 77.

kratisiren, läßt Pestalozzi seinen Gehülfen Tobler in seinem Namen reden, hatte die sichtbare Folge, welche alle Worterklärungen haben und haben müssen, die theils nicht auf einen Hintergrund von Sachkenntnissen, theils in einer Sprache gegeben werden, von deren einzelnen Theilen die Kinder keine klaren Vorstellungen besitzen: — was sie heute begriffen, das verlor sich nach einigen Tagen auf eine mir unbegreifliche Weise aus ihren Seelen, und je mehr ich mir Mühe gab, ihnen alles deutlich zu machen, desto mehr schienen sie ihre Selbstkraft zu verlieren, es aus dem Dunkel, in das es die Natur versetzt hat, selbst hervorzusuchen 5). Bestimmter als in allen angegebenen Stellen erklärt sich Pestalozzi gegen das Katechisiren, wenn er sagt: Das Kind ist bei allen Katechisationen theils durch die Schranken des bestimmten Begriffes, über welchen katechisirt wird, theils durch die Form, in welcher katechisirt wird, und endlich noch gar durch die Schranken des Erkenntnißkreises des Lehrers, und was noch mehr ist, durch die Schranken der ängstlichen Sorgfalt, daß er nicht aus seinem Kunstgeleise gebracht werde, gebunden — und diese schrecklichen Schranken für das Kind, behauptet Pestalozzi, fielen bei seinem Gange ganz weg 6).

Es erregt nothwendig unser Befremden und unsere Verwunderung, daß der Mann, welcher so

5) Daselbst S. 97. 6) Daselbst S. 194.

so tiefe Blicke in das wahre Wesen des Unterrichts geworfen hat, sich so entscheidend, man möchte sagen wegwerfend, über den Unwerth der katechetischen oder sokratischen Lehrmethode ausdrückt; einer Lehrmethode, von der man allgemein dafür hält, daß sie die einzig wahre und richtige nicht bloß für den Elementarunterricht, sondern für jeden wissenschaftlichen Vortrag sey, weil sie auf der Natur des menschlichen Geistes und auf der Art und Weise, wie derselbe allein zur deutlichen und gründlichen Einsicht der Wahrheit gelangen könne, sich gründe. Es erregt jene Herabwürdigung der Katechetik noch mehr unsere Verwunderung, wenn wir bemerken, daß er selbst diejenige Methode des Unterrichts befolgt wissen will, welche der Natur des menschlichen Geistes und der Art und Weise, wie derselbe von dunkeln Anschauungen allmählig zu klaren Vorstellungen und von diesen zu deutlichen Begriffen gelangen kann, angemessen ist. In seiner ganzen Theorie des Unterrichts ist das Bestreben sichtbar, diejenige Form des Unterrichts aufzufinden, welche für die Entwickelung des menschlichen Geistes Naturgesetz ist. Darum geht er von der Anschauung als dem Fundamente aller Erkenntniß aus und gründet auf dieser alle einzelnen Unterrichtsfächer. Darum entwickelt er zuerst in dem Kinde das Bewußtseyn der einfachsten Eigenschaften der Dinge, nnd schreitet von diesen allmählig zu den zusammengesetzteren fort. Darum sucht er die wesentlichen Merkmale der Gegen-

stände

stände dem Kinde zuerst bekannt zu machen und an diesen die zufälligen in natürlicher Ordnung anzuknüpfen. Darum läßt er das Kind sich zuerst in den Beschreibungen der Gegenstände üben, um sich ein volles klares Bewußtseyn ihrer Merkmale zu verschaffen, und bahnt durch diese Beschreibungen sich den Weg zum Ziele alles Unterrichts, zu deutlichen Begriffen. Darum fängt er zuerst mit dem Menschen selbst, als dem ersten Gegenstande des Unterrichts an, weil alles Wissen von dem Menschen selbst ausgehe und was das Kind an sich selbst bemerke, ihm am meisten klar sey. Darum schreitet er von der einfachen Anschauung zur Anschauungskunst, d. h. von der Beschäftigung der produktiven Einbildungskraft zur Beschäftigung des Verstandes fort. Darum bereitet er das Schreiben durch das Zeichnen und dieses durch die Meßkunst des bloßen Auges vor. Darum geht er im Rechnen von den einfachsten Elementen desselben aus und erhebt dasselbe erst von einer Thätigkeit der Anschauung zum Geschäfte der Urtheilskraft. Darum geht er überall von dem Einfachen zum Zusammengesetzteren, von dem Bekannten zum weniger Bekannten, vom Leichteren zum Schwereren fort. Seine Elementarbücher selbst finden wir nach diesen Grundsätzen ausgearbeitet, und besonders in seinem A B C der Anschauung oder der Anschauungs-Lehre der Maaßverhältnisse finden wir ihn an mehreren Stellen auf eine so geschickte katechetische Art sich mit dem

Kinde

Kinde unterhalten und die Begriffe entwickeln, die der Fertigkeit unserer besseren Katecheten wenig nachgiebt. Seine Fragen sind insgesammt, hie und da den Mangel der äußeren Politur abgerechnet, so eingerichtet, daß das Kind durch dieselben aufgefordert wird, aus seinem eigenen Geiste seine Begriffe zu entwickeln und durch eigenes Denken zur richtigen und vollständigen Erkenntniß zu gelangen. Ueberall sehen wir in seiner Methode, wie sehr er bei den ersten Anfangspunkten verweilt, um dieselben dem Bewußtseyn des Kindes fest und dauerhaft einzuprägen, zu diesen nur allmählig kleine Zusätze zu machen und so sicher und fest zur Vollendung und Vollkommenheit in jedem Theile seines Unterrichts zu gelangen. — Mit einem Worte, wir finden, daß Pestalozzi selbst die katechetische oder sokratische Methode in einem hohen Grade beim würklichen Unterrichte beobachtet; diejenige Methode, welche er für absolut verderblich und irrig erklärt.

Wie sollen wir uns diesen Widerspruch erklären? was ist es, das ihn zu einem so wegwerfenden Urtheile über die Methode veranlaßte, welche er einzig und allein in seiner ganzen Theorie zu befolgen strebt? Wir finden leicht die Auflösung dieses Widerspruchs, wenn wir nur einen Augenblick auf seine eigenen Erklärungen über das Wesen der katechetischen oder sokratischen Lehrart zurücksehen. Das Katechisiren ist ihm nur eine bloße

ße Beschäftigung des Gedächtnisses, eine Wort- und Sätze-Analyse, das, was man eigentlich wörtliche Zergliederung nennt. Es besteht nach seiner Beschreibung in dem bloßen Abfragen der auswendig gelernten Wörter und Sätze, und in Antworten, die schon vollständig im Buche stehen. Diese Manier des Fragens und Antwortens, wie er sie in Hübners zweymal zwey und funfzig biblischen Historien fand, war das einzige Katechisiren, was er unter diesem Namen kennen lernte. Diese Lehrart nun war es, die er unbedingt verwarf, und sie ist auch unbedingt verwerflich. Bei einem solchen Katechisiren spricht das Kind allerdings nur papageyenartig Wörter und Sätze, die es zuvor auswendig lernte, nach. Dieses Katechisiren ist allerdings keine Verstandesbildung, sondern bloßes Gedächtnißwerk, welches absolut alle Geistesthätigkeit und alle eigene Denkkraft lähmt. — Aber wer ist es, der ein solches wie das beschriebene Verfahren jetzt noch ein ächtkatechetisches nennt? Ist die Katechetik in unsern Tagen nichts anders als jenes oberflächliche Gedächtniß- und Wortspiel? Wer unter meinen Lesern sollte so wenig mit dem jetzigen Zustande der Katechetik bekannt seyn, daß er noch eines Beweises darüber bedürfe, daß das oben getadelte und weiland mit dem Namen Katechisiren benannte Verfahren durchaus unkatechetisch und unsokratisch sey? Kein Theil der Unterrichtstheorie ist zu einer solchen Vollkommenheit gediehen, als gerade

die

die Katechetik. Und wenn wir gleich noch unsere berühmtesten Katecheten in der Praxis die derbsten Verstöße gegen die richtigen Grundsätze der sokratischen Methode machen sehen, so liegt der Fehler doch nicht sowohl in der Theorie, als in der ungeschickten Anwendung derselben 7).

Pestalozzi ist also in der That ein guter Katechet, ohne zu wissen, daß man seine Methode mit dem Namen der katechetischen Lehrart benennt. Er ist gerade das, was er zu seyn abläugnet, und deswegen abläugnet, weil er nicht wußte, was man in unsern Tagen von einem ächten Katecheten fordere. In seiner ganzen Unterrichtstheorie weht ein reiner katechetischer Geist, und selbst das äußere und zufällige Gerüste des Katechisirens, das Fragen, versteht er auf eine im hohen Grade geschickte Weise anzustellen. Nachdem wir dieses wissen, kann uns sein Urtheil über die Katechetik nicht mehr irre leiten; er verstand etwas

7) Ich kann diese Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, ohne einen Mann, der wahrscheinlich diese Schrift lesen wird, und welcher in einem weiten Umkreise als Meister in der Katechetik allgemein bekannt ist, hierdurch aufzufordern, dem Publiko seine Theorie der Katechetik mitzutheilen und dieselbe mit einem fortlaufenden praktischen und theoretischen Commentare zu begleiten, überzeugt, daß er sich durch diese Arbeit um die Vervollkommnung des Unterrichtswesens sehr verdient machen wird.

was ganz anderes unter diesen Namen, als wir jetzt darunter verstehn. Ihm ist gerade diejenige Methode die einzig richtige, welche er in ihrem gewöhnlichen Namen schlechthin verwarf 8).

Dieses Beispiel sey uns lehrreich und warnend, daß wir nicht voreilig über etwas urtheilen, ehe wir es gehörig verstanden haben. Es lehre uns, nicht bei dem bloßen Buchstaben der Behauptungen eines Schriftstellers stehen zu bleiben, sondern den Geist derselben aufzusuchen und in den vollen eigentlichen Sinn seiner Worte einzudringen. Dieses ist, wie unsere ganze bisherige Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtstheorie lehrt, vorzüglich nöthig bei Pestalozzi, der bei einem

8) Welche gänzliche Unbekanntschaft mit dem wahren Geiste der ächtkatechetischen und sokratischen Lehrmethode verräth es nicht, wenn man noch von Männern, welche sich selbst für Pädagogen ausgeben, behaupten hört, daß das Sokratisiren beim Unterrichte in der Geographie, Historie, Naturgeschichte u. s. w. Unsinn und Kinderey sey, wie dies der oben angeführte Forchhammer am daselbst angeführten Orte behauptet. Solchen Leuten ist denn nichts besseres zu wünschen, als daß sie in die Schulen zurückgeschickt werden mögen, denen sie viel zu frühe entlaufen sind. Denn ihnen über diesen Gegenstand vor dem ganzen Publiko den nöthigen Privatunterricht ertheilen wollen, da sie noch nicht die allerersten Anfangsgründe gelernt haben, wäre eine Thorheit.

nem hohen Grade der Lebhaftigkeit seiner Gefühle nur in einem sehr geringen das Vermögen besitzt, sich dieselbe völlig klar zu machen, und dem noch mehr die Gabe der klaren und faßlichen Darstellung fehlt.

Zehntes Kapitel.

Würdigung des Zwecks der Pestalozzischen Methode, den Müttern den Unterricht der Kinder zu übertragen.

Eine vollständige Theorie der Erziehung hat außer den Fragen, **was** nothwendig zum Behuf der Erziehung geschehen müsse? und **wie** es geschehen solle? noch eine dritte zu beantworten, nämlich durch **wen** es geschehen solle? d. h. welche andere Personen es seyen, welche die Entwikkelung und Bildung des Zöglings zu einem würklichen Vernunftwesen durch zweckmäßige äußere Aufforderungen zur freien Thätigkeit zu leiten haben? In Betracht des eigentlichen Unterrichts, mit dem wir uns hier vorzüglich beschäftigen, verwandelt sich diese Frage in folgende: **wer** soll unterrichten? Pestalozzi hat in seiner Theorie des Unterrichts auch diese Frage nicht vergessen, sondern sie bestimmt und deutlich beantwortet, und es ist der Mühe allerdings werth, seine Meynung auch über diesen Punkt vollständig kennen zu lernen und sie zu prüfen.

Schon in den ersten seiner Bemühungen, das Volk zu veredeln, faßte er den Entschluß, dieses Geschäft den Müttern zu übertragen 9). In Hinsicht des Unterrichts wollte er den Mechanismus des Lehrens und Lernens so sehr vereinfachen, daß jede Mutter und späterhin jeder Lehrer bei einem Minimum von Fähigkeit zum Unterrichten, im Stande wäre, das, was er in seine Lehrbücher aufgenommen, zu fassen, vorzusagen, zu erklären und zusammenzustellen. Insbesondere wünschte er den Müttern durch erleichterten Sprech- und Leseunterricht die erste Bildung ihrer Kinder angenehm und angelegen zu machen, und so, wie er sich ausdrückte, das Bedürfniß der Elementarschulen allmählig aufzuheben und durch eine verbesserte häusliche Erziehung dieselbe zu ergänzen 10). Er ist der Meynung, daß man nicht daran denken dürfe, mit dem Volksunterrichte allgemein einen Schritt weiter zu kommen, so lange man nicht Unterrichtsformen gefunden, die den Lehrer, wenigstens bis zur Vollendung der Elementarkenntnisse, zum bloßen mechanischen Werkzeug einer Methode machen, deren Resultate durch die Natur ihrer Formen und nicht durch die Kunst des sie leitenden Mannes hervorquellen müssen. Er nimmt bestimmt an, ein Schulbuch sey nur in soweit gut, als es ein ununterrichteter Schulmeister eben so gut, als ein unterrichteter wohl gebrauchen,

9) Wie Gertrud u. s. w. S. 17 u. 18. 10) Daselbst S. 59 u. 60.

chen, daß der Lehrer bei einem angenommenen Minimum von Kraft nicht nur nicht schaden, sondern sogar zweckmäßig fortschreiten könne. Das Schulbuch, wenn es gut seyn sollte, müsse wesentlich so eingerichtet seyn, daß der ununterrichtete Mann und selbst die Mutter am Faden desselben genugsame Handbietung fänden, um in der progressiven Kunstentwickelung, zu der sie das Kind führen sollen, immer einen Schritt weiter zu seyn, als das Kind selbst 11). Er ward überzeugt, daß die Einrichtung aller Unterrichtsmittel den Vortheil erreichen müßte, daß ein Schulmeister eigentlich nur die Methode ihres Gebrauchs lernen dürfe, um sich selbst und die Kinder am Faden derselben zu allen Kenntnissen zu erheben, die durch den Unterricht erzielt werden sollen; daß folglich bei dieser Manier nicht Gelehrsamkeit, sondern nur gesunder Menschenverstand und Uebung in der Methode erfordert werde, um sowohl bei den Kindern solide Fundamente aller Kenntnisse zu legen, als auch Eltern und Schullehrer durch die bloße Mitübung in diesen Erkenntnißmitteln zu einer ihnen genugthuenden innern Selbstständigkeit zu erheben 12). Die Mütter insbesondere hielt er von der Natur auffallend zu dem Geschäfte der Bildung der Kinder bestimmt und er wollte sie selbst dazu durch seine Anleitung bilden 13), und

 dadurch

11) Daselbst S. 64 u. 65. 12) Daselbst S. 89. 13) Daselbst S. 100 u. 105.

dadurch es möglich machen, daß selbst die unterste Stufe des Schulunterrichts auf die Folgen des genossenen mündlichen Unterrichts gebaut werden könnte. Er wollte ein allgemeines psychologisches Mittel in seiner Lehrform bereiten, durch welches ein jeder Hausvater und jede Hausmutter, die in sich selbst den Antrieb fänden, in den Stand gesetzt werden könnten, ihre Kinder zu unterrichten; er wollte dadurch die erträumte Nothwendigkeit, die Schullehrer durch kostspielige Seminarien und Schulbibliotheken in einem langen Zeitraume zu bilden wegfallen machen 14). Darum sollte seine ganze Methode für jeden ein Spiel seyn, sobald er den Faden ihrer Anfangspunkte in die Hand bekam, der ihn sichere, sich nicht mehr in die Abwege zu verirren, welche die Kunst dem menschlichen Geschlechte allein schwer machte 15). Seine Lehrbücher insbesondere wollte er so einrichten, daß auch die ungeübteste Mutter nach Anleitung seines Methodenbuches den ersten Unterricht völlig ertheilen könne, indem sie zu dem, was die Bücher enthielten, kein Wort hinzuzufügen nöthig haben würde 16). Es ist überall der wesentliche Zweck seiner Methode, dem Volke den häuslichen Unterricht wieder möglich zu machen, und jede Mutter, deren Herz für ihr Kind schlägt, durch dieselbe Stufenweise dahin zu erheben, ihr bis ans Ende seiner Elementarübungen selbstständig zu folgen

14) Daselbst S. 105. 15) Daselbst S. 129. 16) Daselbst S. 173.

gen und sie mit den Kindern ausüben zu können 17). Insbesondere sollte auch die eigentliche moralische und religiöse Erziehung das Werk der Mütter seyn 18). Schon durch den Titel seines Buches kündiget er seine Theorie an als einen Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. In der Vorrede des ersten Heftes seines Buchs für Mütter und an andern Stellen desselben wendet er sich lediglich mit seiner Methode an die Mütter, als an die, welchen nach seiner Ueberzeugung das Geschäft des Unterrichtens von Natur zukomme. Von der Erreichung dieser Absicht, die Mütter zu Lehrerinnen zu machen, erwartet er allein die Realisirung seines Glaubens an Menschenveredlung 19). Er selbst sieht zwar wohl, welche Schwierigkeit die Ausführung dieser seiner Absicht in unsern Zeiten habe, allein er läßt sich dennoch die Hoffnung des Gelingens seiner Bemühungen in dieser Rücksicht nicht nehmen. Man schreyt allgemein, sagt er, die Mütter werden sich nicht bereden lassen, zu ihrem Wischen und Waschen, zu ihrem Stricken und Nähen und zu allen Mühseligkeiten ihres Lebens noch eine neue Arbeit zu übernehmen; und ich mag antworten, wie ich will: es ist keine Arbeit — es ist ein Spiel; sie raubt ihnen keine Zeit, indem sie ihnen vielmehr die Leerheit von tausend sie drückenden Augenblicken ausfüllt, — man hat

 dafür

17) Daselbst S. 244 u. 245. 18) Daselbst S. 350 ff. 19) Daselbst S. 106.

dafür keinen Sinn und antwortet mir immer: sie werden nicht wollen 20).

Alle bisherigen Beurtheiler Pestalozzi's haben sich über diesen Punkt mehr oder weniger glücklich erklärt. Ith, welcher, ohne die Methode selbst gehörig begriffen zu haben, ihre allgemeinere Einführung als eine der allerbedeutendsten Wohlthaten für die Menschheit wünscht 21), hält doch ihre Gemeinmachung sehr schwierig. Gesetzt auch, sagt er, daß alle Mütter die dazu erforderlichen Fertigkeiten besäßen, werden sich auch alle einer so anhaltend fortgesetzten Aufmersamkeit und einer so abgemessenen Mechanik in der Behandlung ihrer Kinder unterwerfen wollen, als Pestalozzi sie fordert. Er will aber dieser Schwierigkeiten wegen nicht, daß die Sache aufgegeben werde, und glaubt, es könne damit sehr bald der Anfang gemacht werden, wenn hie und da wohlgerathene herangewachsene Landmädchen oder junge Weiber einige Anweisung dazu erhielten, und wenn würdige Landgeistliche die Aufsicht über die Ausführung derselben auf sich nehmen wollten 22). Herbart findet überhaupt Pestalozzi's Buch: Wie Gertrud u. s. w. den Müttern etwas unbehutsam gewidmet 23); allein jenes Buch hat auch Pestalozzi den Müttern nicht gewidmet, sondern nur seine

20) Daselbst S. 60. 245 ff. 21) in seiner angef. Schrift S. 77. 22) Daselbst S. 72 u. 73. 23) in seiner oben angeführten Abhandlung in der Irene.

seine Lehrbücher und die Anweisung zum Gebrauche derselben, und der Recensent in der Bibl. der päd. Litt. hat völlig Recht, wenn er behauptet, daß kaum Eine Mutter sich finden werde, die jenes Buch mit ausdauernder Aufmerksamkeit ganz durchlesen und es verstehen lernen werde 24). Sonst hat dieser Recensent nichts gegen den Einwurf, daß die Mütter nicht wollen werden; aber er meynt, sie werden nicht können, weil die Pflichten und Geschäfte einer Hausmutter zu umfangsreich wären, um mehrere Stunden der Bildung ihrer Kinder zu widmen. Eben deswegen wären ja Elementarschulen entstanden, weil es überall gefühltes Bedürfniß gewesen sey, den Eltern durch eine solche gemeinsame Anstalt zu Hülfe zu kommen. Und dann, ruft er aus, welcher Verlust für die gesammte Thätigkeit der bürgerlichen Gesellschaft, wenn an jedem Orte z. B. 50 Hausmütter täglich zusammen 200 Stunden Unterricht geben sollen, da dieß Geschäft von einem Manne in 6 Stunden, folglich mit einer Ersparniß von 194 Stunden menschlicher Thätigkeit, besorgt werden kann 25)? Auf den ersten Grund könnte man mit Rousseau antworten: wenn du nicht die Pflicht, dein Kind zu erziehen, zu erfüllen gedenkst, so hast du auch nicht das Recht, Vater oder Mutter zu seyn. Der zweyte Grund verdient kaum eine Antwort.

24) in der angeführten Recension S. 59. 25) Daselbst.

Da, wo von der Pflicht die Rede ist, fällt so lange alle Berechnung des Vortheils hinweg. Man sieht, der Recensent ist ein Staatserzieher, der überall bei der Erziehung auf das bürgerliche Wohl Rücksicht nimmt 26), allein dieß beweist, daß er sich zu dem höheren Begriffe von Erziehung noch gar nicht erhoben hat, da jene Rücksichten der Erziehung völlig fremd seyn müssen.

Ohne die besonderen Gründe für oder wider jene Forderung Pestalozzi's, daß die Mütter die ersten Lehrerinnen seyn sollen, näher zu erwägen, können wir gegen sein Räsonnement viele Fragen erheben, auf welche er die Antwort wohl nicht sogleich in Bereitschaft haben wird. Wir können ihn fragen, warum er gerade die Mütter dafür gewinnen wolle, um seine Methode allgemein einzuführen, da ja auch jeder ununterrichtete und schlechte Schullehrer im Stande seyn soll, nach seiner Methode gut zu unterrichten? Wenn also nur allen jetzigen Schullehrern seine Methode in die Hände gegeben würde, so würden diese ja durch dieselbe eine ganz neue Generation bilden, welche einstens ja wohl im Stande wäre, nach der

26) Dieselbe Rücksicht ergreift er an einer andern Stelle (S. 71 der Recens.), wo er bemerkt, daß die von Pestalozzi vorgeschlagene erste Uebung im Zeichnen und Schreiben mit dem Griffel auf der Schiefertafel auch wegen Ersparniß des theueren Papiers sehr zu empfehlen sey. — Kurz der Recensent ist ein Oekonom.

der Methode wieder ihre Kinder zu bilden und zu unterrichten, nach der sie selbst gebildet und unterrichtet worden? Auf diese Weise wäre ja seine Absicht völlig erreicht, und er hätte in dieser Rücksicht auch nicht so ängstlich darauf bedachtsam seyn dürfen, die Formen seiner Methode so streng und pünktlich vorzuschreiben, die Formen, welche nach seiner eigenen Aussage nur dazu dienen sollen, um durch ihre Befolgung erst des Geistes seiner Methode inne zu werden, und sobald dies geschehen, nach seiner eigenen Forderung, weggeworfen werden sollen 27). Warum wollte er auf diesem Wege das würkliche Eindringen in den Geist seiner Methode erschweren, da er es selbst fühlte, daß die Zeitgenossen wegen des unbehülflichen Buchstabens, in dem er ihn dargestellt hat, nur an seine Formen sich halten und über dieselben den Geist seiner Methode aus den Augen setzen würden? Wir können ihn fragen, warum er es wünscht, selbst in einem Seminario Schullehrer zu bilden und nach seiner Methode geschickt zu machen, wenn es überall wegen des mechanischen Gebrauchs seiner Methode solcher Vorkehrungen gar nicht bedarf? Wir sehen schon aus diesem wenigen, daß Pestalozzi hier mit sich selbst uneins geworden ist, aber wir finden leicht den Ausgang.

Offen-

27) s. die Vorrede zu seinem Buche der Mütter, 1stes Heft.

Offenbar ist es bei näherer Betrachtung der Behauptungen Pestalozzis, daß er zur Ausübung seiner Methode allerdings Geschicklichkeit und eigene Bildung fordert, daß er aber, um nur zuerst seine Methode in Gang zu bringen, auf den unglücklichen Gedanken gerieth, sie in solchen Formen darzustellen, die man nur mechanisch und man möchte sagen gedankenlos befolgen dürfe, um gut zu unterrichten. Nur so weit geht seine Behauptung, daß selbst der ununterrichtetste und schlechte Schullehrer nach seiner Methode zweckmäßig zu lehren im Stande seyn sollte, und hier sehen wir zugleich den Grund, aus welchem er Gehülfen der Art, wie wir sie oben kennen gelernt haben, ganz vortreflich brauchen kann. Aber lasse man sich dadurch nicht irre führen. Der Geist der Pestalozzischen Methode setzt allerdings ein gründliches Studium derselben und eine nicht geringere Geschicklichkeit des Lehrers voraus, als man bis jetzt von demselben fordert. Auch nach seiner Methode, und wir können hinzusetzen, noch mehr als nach den bisherigen, sind und bleiben Schullehrerseminarien Bedürfniß, um gute Lehrer und Erzieher der Jugend zu bilden. Durch alles dieses soll indeß nicht geläugnet werden, daß die Eltern an dem Unterrichte ihrer Kinder Theil nehmen sollen. Es ist dies vielmehr die erste Foderung an sie, daß sie, gerade sie die eigentlichen Erzieher seyen, die von der Natur allein zu diesem Geschäfte berufen sind. Die Nothwendigkeit, frem-

fremder Erzieher sich bedienen zu müssen, ist nur allein ein Produkt der Zeit und eine Folge von dem gegenwärtigen Zustande der Cultur überhaupt und der politischen Verhältnisse insbesondere. Es bleibt ewige Wahrheit, was Rousseau sagt, daß die Erziehung in der Würklichkeit erst dann wahrhaft gedeihen wird, wenn die Eltern selbst dieses Geschäft übernehmen und es gehörig ausführen können. Es bleibt ewig wahr, was Rousseau sagt, daß die Erziehung, welche von fremden Miethlingen geschieht, das unnatürlichste Geschäft von der Welt ist, weil diesen nie die Gefühle und Empfindungen für die Kinder, die nicht die ihrigen sind, mitgetheilt werden können, welche für den Erfolg des Erziehens so nothwendig sind. Es bleibt ewig wahr, was gleichfalls Rousseau sagt, daß es bei der Erziehung nicht sowohl auf eigentliche Gelehrsamkeit als auf Ernst und Eifer ankomme, und daß die größere Sorgfalt und der treibende Eifer der Eltern mehr als den Verlust ersetzt, welcher durch den Mangel an umfassenderen Kenntnissen bei ihnen entsteht. Das hohe und erhabene Geschäft der Erziehung und des Unterrichts, das edelste, was es überhaupt auf Erden giebt, ist zu einer Gattung herabgewürdigt und erniedriget, zu welcher es nie herabgewürdigt und erniedrigt hätte werden sollen, und von welcher es einst wieder abgesondert und an seinen eigenthümlichen Platz gestellet werden muß, und es auch wird, so gewiß die Menschheit sich einst

auf eine höhere Stufe der Bildung und Vollkommenheit erhebt, — nemlich jenes Geschäft ist herabgesunken zu der Gattung derjenigen Geschäfte, welche man für Geld, für Kost und Lohn treibt. Wem unter meinen Lesern, der sich in einer solchen Lage befindet, sollte dies Gefühl fremd seyn, das mit dieser Vorstellung in nicht ganz verdorbenen Gemüthern verbunden ist? Wer unter diesen fühlte sich nicht freier und heiterer, wenn er ohne alle Rücksicht auf äussere Vergeltung das Geschäft der Erziehung und des Unterrichts übernehmen und verrichten könnte? — Dies ist gewiß, alle unsere gegenwärtigen öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten sind nur das Werk der Noth und der Zeit. Sie sind nur dazu da, um einen besseren Zustand der Menschheit vorzubereiten und herbei führen zu helfen, in welchem, außer vielen andern gegenwärtigen Einrichtungen, auch sie überflüßig und unnöthig seyn werden. Sie sind nicht bestimmt, um ewig zu währen, sollen zu ihrer eigenen Vernichtung hinwärken. Aber der Zeitpunkt, in welchem jene äußeren Anstalten überflüßig sind, ist nicht der jetzige und er mag noch sehr ferne seyn. Darum wird es in unsern Zeiten auch nie dahin gebracht werden können, daß die Väter und Mütter die einzigen und alleinigen Erzieher und Lehrer ihrer Kinder seyen. Darum ist das Bemühen Pestalozzi's, die Mütter zu alleinigen Lehrerinnen zu machen, fruchtlos und unausführbar. Und wenn es auch schon jetzt aus-

ausführbar wäre, so würde dennoch dieses Geschäft bei den Müttern eine allgemeine Bildung voraussetzen, welche ihnen in unsern Zeiten im Ganzen fehlt. Es setzt voraus, daß sie selbst nicht nur eine gehörige ihrer Natur gemäße Bildung erhalten haben, sondern auch, daß sie nicht über ihre Natur hinausgeschritten oder gezogen sind. Bei allem Mangel der reinen männlichen Natur in unserm Geschlechte ist dennoch das weibliche in unsern Zeiten am mehrsten von seiner natürlichen Bestimmung abgewichen. Wenn in den unteren Klassen des Volks Mangel an Bildung überhaupt bei dem weiblichen Geschlechte statt findet, so ist dagegen in den sogenannten höheren Ständen dasselbe durch eine Afterkultur und Erziehung weit aus seiner Bahn getreten, und dieses Resultat der Menschenbeobachtung findet nur wenige Ausnahmen. So wie unsere besseren Weiber selbst im hohen Grade verbildet sind, so verbilden sie auch alle wieder, die ihrer Führung anvertrauet werden, wenn nicht ein einsichtsvoller und entschlossener Gatte ihrem Einflusse gehörige Schranken setzt. Die Erziehung und den Unterricht in unsern Zeiten den Weibern ausschließend anzuvertrauen, wäre ein unsäglich verkehrter Einfall. Was die Weiber aus den Kindern machen, wenn jene ihren eigenen Gang gehen, lehrt die Erfahrung und wo diese so allgemein spricht, bedarf es keiner weit hergeholten Gründe.

Aber die Mütter sind allerdings von der Natur bestimmt zu Erzieherinnen und Lehrerinnen, allein

allein sie stehen auch hier, so wie in allen ihren Angelegenheiten, von Natur unter der Leitung und Aufsicht ihrer Männer. Von diesen müssen sie erst die Anweisung erhalten zu dem, was sie bei der Erziehung thun sollen; die Väter sollen den nothwendigen Gang derselben überschauen und mit den Grundsätzen der Erziehung bekannt seyn. Dieses ist nie die Sache der Mütter und darf es nie seyn.

Thörigt wäre es daher, wenn man den Weibern Pestalozzis Lehrbücher in die Hände gäbe und sie anwiese, den Unterricht der Kinder allein zu besorgen. Es würden seltsame Erscheinungen herauskommen. Aber damit ist nicht geläugnet, daß die Mütter nicht die mehrste Gelegenheit haben, die Kinder in dem ersten Anschauen der Dinge, in dem Sprechenlernen zu üben und daß sie nicht dieses Geschäft des ersten Unterrichts zu verrichten im Stande seyn sollten, wenn ihnen das Wesen desselben nur sorgfältig genug bekannt gemacht wird. Die Mütter können vielen Antheil an der Erziehung nehmen und sollen dieses auch, und wenn die Mütter erst sind, was sie seyn sollen, aber in unsern Zeiten so selten sind, können und sollen sie bei weitem mehr Antheil nehmen an der Erziehung als die Väter. Die weitere Begründung und Ausführung dieses Punktes gehört aber nicht in die gegenwärtige Schrift.

Eilftes Kapitel.

Ueber die körperliche und moralisch-religiöse Erziehung nach Pestalozzi's Grundsätzen. — Schluß.

Pestalozzi geht, nachdem er die Grundsätze seiner Unterrichtsmethode dargestellt und entwikkelt hat, zu der körperlichen Erziehung oder zu der Bildung zu den physischen Fertigkeiten über und beschließt sein Buch mit einer Anleitung zur Gottesfurcht. Diese beiden Punkte sind hier nur kurz zu berühren.

Was die körperliche Erziehung betrifft, so haben wir schon oben (im vierten Kapitel) den Hauptgesichtspunkt mitgetheilt, der Pestalozzi hier leitet. Er scheint aber selbst eine Nebenrücksicht hier statt finden zu lassen, die leicht irre führen kann, indem er nemlich die physischen Fertigkeiten für nothwendig erachtet, damit der Mensch durch die Besorgung seiner wesentlichsten Angelegenheiten zur innern Zufriedenheit mit sich selbst gelanget 28). Der einzig richtige Gesichspunkt, der

28) Wie Gertrud u. s. w. S. 334.

der die Grundsätze der körperlichen Erziehung an die Hand giebt, ist allein der, daß diese Entwikkelung und Bildung der Artikulation seyn muß. Pestalozzi selbst hat in dem Wenigen, was er überhaupt über diesen Gegenstand sagt, durchaus nichts Neues und der bisherigen Pädagogik Unbekanntes vorgebracht. Wir besitzen schon längst die trefflichsten Anleitungen zur körperlichen Erziehung in verschiedenen Schriften Gutsmuths, auf welche wir jeden, dem es um diesen Gegenstand ein Ernst ist, mit allem Ernste verweisen. GutsMuths hat in dieser Rücksicht Verdienste um die Pädagogik sich erworben, die jeder Freund der Wahrheit und des Guten anerkennen muß 29). Allein es steht in der Praxis mit unserer körperlichen Erziehung nur äußerst schlecht und es ist unverzeihlich, daß dieser wichtige Gegenstand fast allgemein so ganz vernachläßiget wird.

Pestalozzi's Theorie der religiösen Erziehung endlich ist eine äußerst unbefriedigende und verworrene Saalbaderei, die nirgend Grund hat und zu nichts führt. Es ist unbegreiflich, wie viele seiner Beurtheiler dazu gekommen sind, diesen

29) Es ist nur um seiner selbst willen zu bedauern, wenn man sieht, daß dieser Pädagog in anderen litterärischen Geschäften mit dem Schwimmen auf der Oberfläche sich begnügt und mit dem Schleifen der Veriergläser, Drechseln der Doppelschrauben und mit Blindekuhspielen sich abgiebt.

sen Theil seines Buches zu loben, wenn sie sich nicht etwa schon im Voraus vorgesetzt haben, alles gut zu finden, was sie lesen würden. Was Pestalozzi hier von sinnlicher Begründung der Tugend, von sinnlichen Erleichterungsmitteln der Moralität, von sinnlichen Reitzen zur Gottesfurcht, von der Glaubensneigung an Gott und ihrem Zusammenhange mit den Gefühlen der Liebe, des Gehorsams, des Danks und des Vertrauens des Kindes zu der Mutter, u. s. w. sagt, beweiset, daß er über diesen Gegenstand am wenigsten zu richtigen und deutlichen Begriffen sich erhoben hat. Es ist hier nicht der Ort, die Grundsätze der religiösen Erziehung darzustellen, wenn gleich die gründliche Behandlung dieses Gegenstandes in unserer bisherigen Pädagogik ganz und gar vermißt wird. Der richtige Gesichtspunkt für diesen Theil der Erziehung ist folgender. — Es liegt in dem Kinde ein tiefes aber dunkles Gefühl des Unendlichen, welches es sich selbst unbewußt, durch seine Empfindungen und Triebe zu umfassen strebt. Es entwikkelt sich in seiner Brust eine verborgene Sehnsucht nach einem Uebersinnlichen, welche durch nichts Sinnliches befriediget wird. Es ist eine stille Anschauung dieses Uebersinnlichen, vermöge der alles Unbegreifliche, Große und Erhabene so vielen Reitz für dasselbe hat. Die Erziehung hat nur darüber zu wachen, daß jenes Gefühl des Unendlichen und Uebersinnlichen im Verlaufe des Lebens des

Kindes, und während seine sinnlichen Begierden und Triebe in ihm reger werden, nicht zerstört und zersplittert werde, und dafür zu sorgen, daß es rein und unvermischt mit fremdartigen Gefühlen erhalten werde und in seiner eigenen Brust sich von selbst immer mehr entwikkele, bis das Kind zur Reflektion über dieses ihm bisher nicht bewußte Gefühl kömmt, und dadurch das Wesen aller Religion sich klar macht. Die Mittel anzugeben, durch deren Gebrauch jenes Gefühl des Uebersinnlichen rein und unverfälscht erhalten und an seiner eigenen Entfaltung nicht gehindert, durch welche ferner die Reflektion des Kindes auf jenes Gefühl befördert und diese Reflektion selbst gehörig geleitet wird, ist das Geschäft der Theorie der religiösen Erziehung.

Und nun überlassen wir unsere Leser ihren eigenen Betrachtungen. Der Hauptzweck, den wir zu erreichen suchten, ist erreicht, wenn wir sie in den Stand gesetzt haben, selbst ein vollständiges Urtheil über die ganze Pestalozzische Methode zu fällen. Es ist allein der Geist dieser Methode, an welchem uns gelegen seyn kann; die Formen derselben sollen wir wegwerfen, sobald wir vermittelst derselben in den Geist selbst eingedrungen sind. Ehre und Achtung verdient der Mann, den wir kennen gelernt haben; unseren

seren Dank verdienet er wegen seiner würklichen Verdienste um die Erziehung und ihre Wissenschaft. Aber wir müssen eben so wenig bei dem, was er geleistet hat, stehen bleiben, als wir mit Geringschätzung und Hohn ihn behandeln dürfen; sondern auf dem Wege, den er eröffnet und dargestellt hat, müssen wir fortgehen, um die Wissenschaft dem Ziele ihrer Vollendung immer näher zu führen. Möchte jeder Leser folgende Worte eines unserer geistvollsten Zeitgenossen in ihrem vollen Umfange zu den Seinigen machen:

Wie nach dem Golde im Schacht unermüdlich der Grabende suchet,
Grabe du tief in das Buch, bis du gefunden den Kern.
Jegliches werde zur Kunst dir, gebildeter was du berührest:
Wem das Kleinste zu klein, dem ist auch Großes zu groß.
Ja auch das Werk, das theuer erkaufte, es bleibe dir köstlich:
Aber so du es liebst, gieb ihm du selber den Tod.
Haltend im Auge das Werk, das der Sterblichen keiner wohl endet:
Denn von des Einzelnen Tod blüht ja des Ganzen Gebild.

Druckfehler.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Johannsen, Friedrich

Kritik der Pestalozzischen Erziehungs Methode

Jena 1804

Paed.th. 2226
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763209-0